

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



TESIS DOCTORAL

**De la formación permanente del profesorado a la formación dialógica
de la comunidad: análisis de una tertulia pedagógica comunitaria**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Víctor González Manzanero

Directores

José Antonio García Fernández
María Padrós Cuxart

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



TESIS DOCTORAL

**DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO A LA
FORMACIÓN DIALÓGICA DE LA COMUNIDAD: ANÁLISIS DE UNA
TERTULIA PEDAGÓGICA COMUNITARIA**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR PRESENTADA POR

VÍCTOR GONZÁLEZ MANZANERO

Directores: JOSÉ ANTONIO GARCÍA FERNÁNDEZ
MARIA PADRÓS CUXART

Programa de Doctorado:

Formación Inicial y Permanente de Profesionales de la Educación y la Innovación Educativa

Año 2015

*La educación necesita
tanto de formación técnica,
científica y profesional como
de sueños y utopía
(Freire, P. 1997)*

AGRADECIMIENTOS

A las personas participantes en esta investigación, por compartir reflexiones brillantes y sinceras con las que tanto he aprendido; por su ilusión y esfuerzo diario para conseguir que todos los niños y niñas puedan alcanzar el éxito educativo y tener un futuro esperanzador.

A Elena, por ser, sin duda, el pilar clave para levantar este proyecto, como tantos otros en mi vida. Por su paciencia infinita y su apoyo incondicional. A Sofía por dejarme marchar a la biblioteca tantos y tantos días y esperarme a que volviera con su preciosa sonrisa y su inmenso: ¡papá!.

A mis padres por el amor que siempre me han transmitido y su infatigable esfuerzo para que pudiera seguir estudiando y llegar hasta aquí.

A Floro, por facilitar que se montara la primera tertulia pedagógica en Madrid, que ha sido la inspiración de este estudio, y por las redes solidarias de compañeros y amistades que sembró a su alrededor y de la que ahora, disfrutamos muchos otros.

A José Antonio, profesor y amigo. Por su generosidad desinteresada al coger el testigo de este proyecto, cuando estaba apenas perfilado y sin poner ninguna condición; por abrirme las puertas de su casa, por su trato cercano y respetuoso y ¡por no jubilarse del todo hasta que esta investigación concluyera!.

A Maria, por codirigir este proyecto desde la distancia y a sabiendas de la sobrecarga de trabajo que le suponía; por su positividad y por sus ánimos constantes; por invitarme a Barcelona para sentar las bases de este trabajo y por su enorme apoyo en la fase final de este proyecto.

A Ramón, por ayudarme a no abandonar esta aventura cuando apenas se había iniciado, ponerme en contacto con mi directora de tesis y proyectar en mí las altas expectativas que han hecho posible este trabajo.

A todos mis amigos y amigas, por sus ánimos, apoyo y generosidad en diversas fases de este proyecto. Son sin duda, la prueba fehaciente de que la amistad es el motor para enfrentarse con éxito a los mayores retos.

A todos mis compañeros y compañeras de las tertulias pedagógicas con los que tanto he disfrutado y aprendido en estos años. Son ellas y ellos quienes me impulsaron a iniciar el doctorado y con los que he podido comprender mejor las teorías que están en la base de este estudio.

A Lars, por su enorme generosidad; por enseñarme tanto y compartir su conocimiento y materiales de forma altruista; por responder siempre rápido a todas mis dudas y solicitudes (que no han sido pocas). ¡Has sido como mi tercer director!.

A la Comunidad Educativa Trabenco con la que vivo a diario gran parte de las explicaciones y evidencias que se exponen en el marco teórico de este estudio, dotando de un mayor sentido e ilusión a mi labor docente.

A CREA por acogerme en su sede un inolvidable mes de julio y permitirme observar cómo el trabajo intenso y comprometido, la ilusión y la amistad, pueden ir de la mano para desarrollar investigaciones de excelencia científica y ética.

ÍNDICE

RESUMEN.....	9
ABSTRACT.....	13
CAPITULO I. INTRODUCCIÓN.....	17
1. MOTIVOS PERSONALES QUE HAN PROMOVIDO ESTA INVESTIGACIÓN.....	17
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO.....	20
3. ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	23
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	26
1. GIRO DIALÓGICO DE LA SOCIEDAD Y CONCEPCIÓN COMUNICATIVA DEL APRENDIZAJE	26
1.1. <i>El giro dialógico de la sociedad.</i>	26
1.2. <i>Evolución en las concepciones del aprendizaje: del positivismo a la concepción comunicativa del aprendizaje dialógico.</i>	31
1.3. <i>Las actuaciones educativas de éxito.</i>	38
1.4. <i>Tertulias y lectura dialógica.</i>	42
2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. SITUACIÓN ACTUAL Y RETOS DE FUTURO.....	54
2.1. <i>Profesorado en el siglo XXI. Competencias necesarias.</i>	55
2.2. <i>Paradigmas de la formación del profesorado</i>	61
2.3. <i>Apuntes sobre la formación permanente del profesorado</i>	67
2.4. <i>Formación dialógica del profesorado</i>	71
2.5. <i>Tertulias pedagógicas dialógicas: experiencias actuales</i>	74
3. PARTICIPACIÓN Y FORMACIÓN DE FAMILIARES	83
3.1. <i>Relación entre participación familiar y éxito escolar</i>	83
3.2. <i>Concepciones y modelos de participación familiar</i>	89
3.3. <i>Formación de familiares y éxito escolar</i>	96
4. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA COLABORACIÓN FAMILIA- ESCUELA- COMUNIDAD.....	100
4.1 <i>Factores relacionados con las familias y la comunidad</i>	100
4.2. <i>Factores relacionados con el profesorado</i>	108
4.3. <i>Aspectos relacionados con el centro escolar</i>	113
4.4. <i>Aspectos comunicativos y de interacción</i>	116

CAPÍTULO III. DISEÑO DEL ESTUDIO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

.....	126
1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	126
1.1. <i>Interrogantes básicos de la investigación</i>	127
1.2. <i>Finalidad y objetivos de la investigación</i>	128
2. CONTEXTUALIZACIÓN.....	129
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	132
4. SELECCIÓN DE LA MUESTRA	140
5. RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN	144
5.1. <i>Observaciones comunicativas</i>	144
5.2. <i>Entrevistas semiestructuradas</i>	148
5.3. <i>Grupo de discusión comunicativo</i>	150
5.4. <i>Grupo de revisión de resultados parciales</i>	152
5.5. <i>Análisis documental</i>	153
6. ANÁLISIS DE LOS DATOS	154
6.1. <i>Transcripción de la información</i>	154
6.2. <i>Codificación de la información</i>	155
6.3. <i>Descripción e interpretación de la información</i>	159

CAPÍTULO IV. RESULTADOS..... 161

1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	161
1.1 <i>Elementos relacionados con la participación y el diálogo</i>	161
1.1.1 <i>Participación y diálogo: dimensión exclusiva</i>	161
1.1.2 <i>Participación y diálogo: dimensión transformadora</i>	174
1.2 <i>Elementos relacionados con el acceso a evidencias y conexión con el mundo de la vida</i>	204
1.2.1 <i>Acceso a evidencias y conexión mundo de la vida : dimensión exclusiva</i>	204
1.2.2. <i>Acceso a evidencias y conexión mundo de la vida: dimensión transformadora</i>	210
1.3 <i>Relaciones y colaboración entre distintos agentes.</i>	241
1.3.1 <i>Relaciones y colaboración entre distintos agentes: dimensión exclusiva</i>	242
1.3.2 <i>Relaciones y colaboración entre distintos agentes: dimensión transformadora</i>	246
1.4. <i>Elementos relacionados con la implementación de actuaciones educativas de éxito.</i>	269

1.4.1. Implementación de actuaciones educativas de éxito: dimensión exclusiva.	269
1.4.2 Implementación de actuaciones educativas de éxito: dimensión transformadora.....	273
1.5. Otros elementos identificados	308
1.5.1 Otros: dimensión exclusiva	308
1.5.2 Otros: dimensión transformadora	310
2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	321
2.1. Participación y diálogo	321
2.1.1 Apertura y diversidad	321
2.1.2. Conocer y comenzar a participar en el espacio formativo comunitario ..	322
2.1.3. Participación dentro de la TPD	323
2.1.4. Interacciones y Diálogo	325
2.1.5 Protagonismo y autonomía de los y las participantes	326
2.2. Acceso a evidencias y conexión con el mundo de la vida	327
2.2.1 Contenido de las tertulias	327
2.2.2. Conexión con el mundo de la vida.....	330
2.2.3 Desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico.....	332
2.3. Relaciones y colaboración entre distintos agentes	333
2.3.1 Compartir metas y objetivos	334
2.3.2 Una comunicación que facilita el entendimiento	334
2.3.3. Todos los agentes forman parte de la solución	335
2.3.4 Relaciones de confianza	336
2.3.5 Transformación de las percepciones que facilitan la colaboración	336
2.3.6 Conocerse mejor acerca posturas	337
2.3.7 Relaciones de colaboración identificadas.....	338
2.4. Implementación de actuaciones educativas de éxito.....	339
2.5 Otras transformaciones	343
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....	345
1. REVISIÓN DE LOS OBJETIVOS Y RESPUESTA A LOS INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	345
1.1. Valoración de los objetivos complementarios.....	346
1.2 Revisión del objetivo principal y respuesta a los interrogantes de la investigación	349
2. SIGNIFICATIVIDAD CIENTÍFICA Y CONTRIBUCIONES PRÁCTICAS	354
2.1. Significatividad científica	354

2.2. Contribuciones prácticas	355
3. LIMITACIONES.....	356
4. PROSPECTIVA.....	357
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	359
ANEXOS	385

RESUMEN

DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO A LA FORMACIÓN DIALÓGICA DE LA COMUNIDAD: ANÁLISIS DE UNA TERTULIA PEDAGÓGICA COMUNITARIA.

Esta tesis presenta una investigación de carácter teórico y empírico sobre una modalidad de formación continua denominada Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD). En ella se incorporan distintos agentes educativos para leer y debatir, a través de un diálogo igualitario, sobre textos que muestran cuáles son aquellas actuaciones educativas que logran éxito escolar para todo el alumnado, mejoran la convivencia y están contribuyendo a la superación de la desigualdad educativa y social (*actuaciones educativas de éxito –AEE–*). Entraría dentro de lo que algunos autores y autoras denominan una *formación basada en evidencias* (R. Flecha, Racionero, Tintoré, & Arbós, 2014; Wineburg, 2006). Junto a ellas, se estudian las teorías que las sustentan y que son la clave de su eficacia; teorías desarrolladas por los más reconocidos autores y autoras en múltiples campos como la educación, la psicología, la sociología o la política (Freire, Bruner, Habermas, Chomsky, Vygotski, Mead...). Este conocimiento científico e interdisciplinar garantiza un riguroso soporte teórico que, no solo tiene en cuenta la eficacia de las actuaciones, sino también, un profundo compromiso ético por la mejora educativa y social de los colectivos más vulnerables.

El objetivo principal de esta investigación es identificar las características y comprobar las aportaciones que las Tertulias Pedagógicas Dialógicas pueden tener en el contexto de una formación comunitaria, las interacciones que se generan entre las y los distintos agentes participantes y si contribuyen al desarrollo de actuaciones conjuntas encaminadas a la mejora educativa (AEE).

Por tanto, el enfoque de esta tesis pretende responder a una importante demanda que se hace en la actualidad a las ciencias sociales: ir más allá de la mera descripción y el diagnóstico de las situaciones y aportar soluciones a los principales retos sociales. En nuestro caso, tratamos de identificar aquellas barreras que encuentran los distintos agentes sociales en sus procesos de formación y relación así como los elementos transformadores que aporta esta formación para posibilitar que se establezcan relaciones de colaboración, que reviertan en la mejora educativa.

El marco teórico de esta investigación contempla varios bloques de contenido:

En primer lugar se realiza una descripción de los cambios que se han venido produciendo con la llegada de la sociedad de la información y las necesidades que de ella se derivan. Se hace énfasis en el creciente reconocimiento que se está dando a las interacciones y al diálogo social en el conjunto de la sociedad y en el ámbito educativo y de las ciencias sociales (Aubert & Soler, 2006). Ello nos lleva a realizar un recorrido por las distintas concepciones del aprendizaje hasta llegar a la actual concepción comunicativa del aprendizaje dialógico (Aubert, Flecha, García Yeste, Flecha, & Racionero, 2008). Finalmente, se explican las actuaciones educativas de éxito que emanan de este paradigma, para terminar profundizando la que compete a esta investigación: las tertulias dialógicas y las bases teóricas que las sustentan (Bruner, 2000; Chomsky, 1977; Freire, 1997; Habermas, 2003; Vygotski, 2006).

En segundo lugar, realizamos un recorrido por los principales paradigmas de la investigación didáctica y la formación del profesorado hasta llegar al momento actual (Imbernón, 2007; Pérez Gómez, 1985). Exponemos entonces, los grandes retos que se le plantean al profesorado para hacer frente a la compleja tarea de educar en estas nuevas sociedades plurales, multiculturales y plurilingües, en las que el conocimiento y las necesidades que se demandan a los educadores y educadoras avanzan y cambian rápidamente, motivadas, en gran parte, por el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Ponemos énfasis en la necesidad de una formación continua donde la colaboración, la reflexión y el aprendizaje mutuo juegan un papel relevante (Bolívar, 2014; Schön, 1992; Zeichner, 1995). Terminamos este apartado abordando el modelo de formación dialógica del profesorado, ilustrándolo con algunas experiencias representativas que se están desarrollando actualmente.

En tercer lugar, se aborda la cuestión de la participación de familiares, ya que en la sociedad de la información los aprendizajes cada vez dependen menos de lo que ocurre exclusivamente dentro de las aulas y cada vez más, de las interacciones que el alumnado tiene en diversos contextos (el colegio, la familia, el barrio, la socialización con los medios de comunicación...) (Aubert et al., 2008). Son diversos los estudios que muestran la importancia de la colaboración escuela-familia-comunidad para la mejora del aprendizaje y el desarrollo del alumnado (Joyce L. Epstein, 2001; Henderson & Mapp, 2002).

Finalmente, realizamos una revisión de la literatura científica actual para identificar cuáles son las barreras para establecer procesos de colaboración efectiva entre los distintos agentes educativos, así como los principales elementos que ayudan a

superarlas y facilitar estas relaciones (Eccles & Harold, 1993; Hoover-Dempsey et al., 2005; Hornby & Lafaele, 2011; Kim, 2009).

El diseño de la investigación responde a una metodología cualitativa con orientación comunicativa (Gomez, Puigvert, & Flecha, 2011; Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006), dentro de la cual, nos centramos en un estudio de caso. Se ha seleccionado para el trabajo de campo un espacio formativo generado a raíz de que el Ayuntamiento de Rivas-Vaciamadrid promoviese el proyecto *Actuaciones Educativas de Éxito*, en colaboración con el equipo que desarrolló la investigación europea INCLUD-ED¹. La comisión creada para el seguimiento de este proyecto tiene un espacio formativo en el que se desarrolla una tertulia pedagógica dialógica a la que asisten agentes de los distintos sectores de la comunidad (familias, profesorado, alumnado, técnicos municipales y otras personas profesionales y voluntarias del entorno). La información ha sido recogida mediante diversas técnicas cualitativas como la entrevista semiestructurada, la observación, los grupos de discusión y el análisis documental. A todas estas técnicas se las ha dotado de una orientación comunicativa, así como al proceso de análisis de la información obtenida.

El análisis de los resultados se ha organizado en torno a varias categorías, que contemplan dos dimensiones: una excluyente y otra transformadora. Son fundamentalmente:

- (a) Análisis de la participación y el diálogo que se establece dentro de este espacio formativo entre los distintos agentes
- (b) El acceso a las evidencias científicas y las conexiones que realizan los y las participantes con la realidad educativa que les rodea
- (c) Elementos aportados por este espacio formativo que contribuyen a superar las barreras a la colaboración educativa entre los distintos agentes, detectadas por la comunidad científica y expresada por los y las participantes
- (d) Participación, desarrollo y promoción de AEE en el municipio

Los resultados obtenidos se debaten y ponen en relación con la literatura científica existente, en el apartado de discusión de esta memoria.

En las conclusiones se sintetizan estos resultados, se valora el grado de consecución de los objetivos planteados y se responden a los interrogantes de la investigación.

¹ INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe (2006-2011). Se trata de un proyecto integrado del 6º Programa Marco de la Comisión Europea.

También se da cuenta de las principales contribuciones de esta tesis y de su significatividad científica.

Este estudio contribuye a aumentar el corpus científico que está comenzando a desarrollarse en torno a los procesos formativos dialógicos. Aunque se trata de una línea de investigación incipiente, parecen confirmarse los buenos resultados que apuntan otros estudios y publicaciones cuando las TPDs se aplican a procesos de formación inicial y permanente del profesorado (Alonso, Arandia, & Loza, 2008; Garvín, Fernández González, & González Manzanero, 2012; González Manzanero, 2010; Loroño, Alonso-Olea, & Martínez-Domínguez, 2010). Sin embargo, apenas existen evidencias del potencial de esta estrategia formativa cuando se incorporan otros agentes educativos de la comunidad.

La principal contribución de esta investigación es por tanto, aportar un primer análisis en profundidad de los elementos que se ponen en marcha cuando la formación pedagógica va más allá de los y las profesionales docentes, abriéndose a otros agentes educativos. Se recogen las características de las TPDs que la diferencian de otras modalidades de formación permanente del profesorado y se identifican los elementos que hacen posible que puedan abrirse e incorporar a personas que tradicionalmente han estado excluidas del debate y la toma de decisiones educativas. Se recogen, igualmente, los beneficios que aporta esta diversidad de perfiles participantes en el contexto de la formación investigada. Se han identificado los elementos que aporta la TPD para superar algunas de las barreras y dificultades detectadas en las relaciones de colaboración familia-escuela y se constata el potencial transformador que está teniendo este espacio formativo para la aplicación de actuaciones educativas de éxito en el contexto municipal.

Los datos obtenidos en esta investigación podrán ser puestos a disposición de otras comunidades educativas que quieran desarrollar procesos formativos dialógicos. Sin embargo, como primera tesis doctoral sobre esta temática, deberán ser contrastados y ampliados con el estudio de experiencias similares en otros contextos; de este modo, podrán establecerse generalizaciones o divergencias sobre el potencial transformador de las relaciones, que desde esta investigación se evidencia, para la coordinación e implementación de actuaciones que promuevan el éxito escolar de todo el alumnado.

Palabras clave: formación permanente del profesorado, colaboración familia-escuela-comunidad, participación familiar, tertulias dialógicas, actuaciones educativas de éxito (AEE).

ABSTRACT

FROM PERMANENT TEACHER TRAINING TO THE DIALOGICAL COMMUNITY EDUCATION: ANALYSIS OF A COMMUNITY PEDAGOGICAL GATHERING.

This thesis presents an investigation of a theoretical and empirical character of a type of continuing training called Dialogic Pedagogical Gathering (DPG). In this training the different educational stakeholders involved read and discuss texts that show educational activities that achieve academic success for all students, are improving coexistence and are contributing to overcome educational and social inequality (Successful Educational Actions –SEAs-). Some authors call this training “evidence-based teacher education (Flecha, Racionero, Tintoré, & Arbós, 2014; Wineburg, 2006). Alongside these successful actions, teachers and other agents studied the theories that underpin them and that are the key to their effectiveness. These theories are developed by the most renowned authors and scholars on multiple fields like education, psychology, sociology or political (Freire, Bruner, Habermas, Chomsky, Vygotski, Mead...). This scientific and interdisciplinary knowledge ensures a rigorous theoretical support that not only takes into account the effectiveness of the actions, but also a deep ethical commitment to educational and social improvement of the most vulnerable children.

The main objective of this research is to identify the main characteristics of dialogic pedagogical gatherings and to check their contributions in the context of a community education. Moreover, this research analyzes interactions between the participants, and finally, if they contribute to the implementation of joint actions aimed at improving education (Successful Educational Actions).

Therefore, this thesis aims to respond to an important demand that is currently being made on the social sciences. That is, going beyond mere description and diagnosis of situations and provide solutions to the major societal challenges. In our case, we try to identify those barriers faced by different social agents in their training processes and relationship with other stakeholders. We also try to identify elements that provide the DPGs to overcome those barriers and to enable partnerships, to reverse the established educational improvement .

The theoretical framework of this research includes several blocks of content:

First of all, the changes that information society has brought and the needs that derive from it are described. Emphasis is placed on the growing recognition given to interactions and social dialog within society as a whole and in the field of education and the social sciences (Aubert & Soler, 2006). The above leads us to a tour around the different conceptions of learning in order to reach the current communicative conception of the Dialogic learning (Aubert, Flecha, García Yeste, Flecha, & Racionero, 2008). Finally, the educational performances of success that come from this paradigm are explained, to end up by deepening in the subject of study of this research: the Dialogic gatherings and the theoretical foundations that underpin them (Bruner, 2000; Chomsky, 1977; Freire, 1997; Habermas, 2003; Vygotski, 2006).

Secondly, we loop through the main paradigms of didactic research and teacher training up to the present time (Imbernón, 2007; Pérez Gómez, 1985). We expose then, the major challenges faced by teachers to deal with the complex task of educating in these new, plural, multicultural and multilingual societies. In which the needs and knowledge expected from educators are growing and changing rapidly, mainly motivated by the development of information and communication technologies (ICT). We place emphasis on the need for a continuous training where collaboration, reflection and mutual learning play an important role (Bolívar, 2014; Schön, 1992; Zeichner, 1995). We finish this section by addressing the teacher training model of dialogic learning, illustrating it with some representative experiences that are currently being developed.

Next, the issue of family participation is addressed, since in the information society the learning is increasingly less dependent on what happens exclusively within the classrooms, and more on the interactions that students hold in different contexts (school, family, neighborhood, media socialization...)(Aubert et al., 2008). There are different studies that show the importance of the collaboration school-family-community for the improvement of learning and the development of the students (Epstein, 2001; Henderson & Mapp, 2002).

Finally, we carry out a review of the current scientific literature to identify the barriers that prevent from establishing effective collaboration processes among different educational agents, as well as the main elements that help to overcome them and facilitate these relationships (Eccles & Harold, 1993; Hoover-Dempsey et al., 2005; Hornby & Lafaele, 2011; Kim, 2009).

The design of this research follows a qualitative methodology with a communicative orientation (Gomez, Puigvert, & Flecha, 2011; Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006), focusing on the analysis of a case study. The field work has been developed in a training space promoted by the Rivas-Vaciamadrid municipality as a project known as *Successful Educational Actions*, in collaboration with the team that developed the European research INCLUD-ED.²

The commission created to monitor this project has a formative space in which a dialogic educational gathering (DEG) takes place. These gatherings are attended by families, teachers, students, municipal technicians and some other volunteers and professionals of the area. We used different techniques for collecting qualitative information such as interviews, communicative observations, communicative focus groups, and document analysis. All these techniques, as well as the process of information analysis, follow a communicative approach.

The results were organized in several categories within two dimensions: *excluser* and *transformative*. The categories are:

- (a) analysis of participation and dialogue established within this training space between different participants
- (b) access to scientific evidence and connections made by participants in the educational reality around them
- (c) information provided by this training area that help overcome the barriers to educational collaboration between different stakeholders
- (d) participation, development, and promotion of successful educational actions in the city.

The results obtained are discussed and put in relation to the existing scientific literature, in the discussion section of this report.

In the conclusions these results are synthesized, the grade of attainment of the objectives is assessed and the questions of the research are answered. It also takes account of the main contributions of this thesis and its scientific meaningfulness.

This study contributes to increasing the scientific corpus which is starting to carry out

² INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. 6th Framework Programme. European Commission, (2006-2011).

on the dialogic educational processes. Even though it is an emerging line of research, it seems to prove the good results that are indicated in other studies and publications when the DPGs are applied to pre-service and in-service teacher training (Alonso, Arandia, & Loza, 2008; Garvín, Fernández González, & González Manzanero, 2012; González Manzanero, 2010; Loroño, Alonso-Olea, & Martínez-Domínguez, 2010). However, hardly any evidence of the possibilities of this training strategy exists when other educational agents are incorporated.

The main contribution of this research is, therefore, to give a deep first analysis of the elements that are implemented when the pedagogical training goes beyond teachers, thereby opening to other stakeholders. The DPGs features that differentiates itself from other types of continuous training are collected. And the elements that make it possible to join up people who traditionally have been excluded from the debate and the decision making are identified. By the same token, the benefits that give this diversity of participating profiles in the investigated training context are collected. The elements that give the DPGs to overcome some barriers and difficulties detected in the relationships of family-school contribution are identified. And the transforming power of this educational space for the implementation of successful educational actions in municipal context is confirmed.

The data obtained in this research study could be put at the disposal of other educational communities that wish to develop dialogic educational processes. Nevertheless, as the first doctoral thesis on this topic, this should be contrasted and broadened with the study of similar experiences in other contexts. Thus, generalizations or divergences about the transforming power of the relationships could be established, as witnessed in this study, for the coordination and implementation of actions that promote the school success of all student body.

Keywords: Teacher Continuing Professional Development (CPD); school, family, and community partnership; Parent Involvement; Dialogical Gatherings; Successful Educational Actions (SEAs)

CAPITULO I. INTRODUCCIÓN

1. MOTIVOS PERSONALES QUE HAN PROMOVIDO ESTA INVESTIGACIÓN

Realizar este trabajo de investigación ha sido fruto, sin duda, de la sinergia producida por factores de diversa índole: personales, laborales, formativos, vitales... pero si tuviera que destacar uno por encima del resto justificaría que esta investigación es el resultado de múltiples interacciones dialógicas mantenidas durante los últimos años con personas de muy diferentes ámbitos (familia, amistades, trabajo, espacios formativos variados), pero con las que todas me vincula un interés común: conseguir una sociedad más justa e igualitaria.

Y fue especialmente a través de mi formación inicial cuando comprendí que la herramienta más cercana que tengo a disposición y que constituye uno de los mecanismos más potentes para conseguir ese objetivo es la educación. Lamentablemente son pocas las personas que durante mi formación inicial en la facultad de educación, supieron transmitirnos ese mensaje. De entre ellas quiero destacar una y es precisamente, José Antonio , uno de los directores de mi tesis. Él fue quien consiguió despertar en mí un espíritu crítico cuando hasta el momento, mis aspiraciones consistían en reproducir lo mejor posible en los exámenes aquello que profesores y profesoras nos transmitían (e incluso, dictaban) en sus clases, a la par que disfrutar de la vida juvenil universitaria. Trató encarecidamente de que supiéramos trabajar en equipo y que desarrolláramos un pensamiento reflexivo y crítico; que no diéramos por válido sin más, todo lo que en la universidad se nos venía contando, sino que buscáramos más argumentaciones y más experiencias que contribuyeran a conseguir una escuela más democrática y equitativa. Fue el único profesor que nos habló de la escuela inclusiva, y de la necesaria transformación que los centros educativos tenían que dar si queríamos que la escuela fuera verdaderamente democrática y en ella pudieran caber todo tipo de diversidades; pasar de una escuela con aspiraciones integradoras, donde se hacían ajustes para conseguir que las minorías se adaptaran a los colectivos mayoritarios y hegemónicos, a otra pensada y construida entre todos los miembros de la comunidad.

Sin embargo cuando terminé esta formación y conseguí poco después aprobar las oposiciones como maestro especialista en pedagogía terapéutica, todavía no había

conseguido encontrar ningún proyecto educativo que materializara este ideal de escuela que había conocido teóricamente. Fue entonces cuando en el curso para funcionarios docentes en prácticas nos hablaron, casi fugazmente, del proyecto Comunidades de Aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2005) y me dieron el contacto de un pequeño grupo de personas que habían comenzado realizar una tertulia dialógica para profundizar en las bases teóricas de este proyecto³ y darle difusión en la Comunidad de Madrid. Éste fue el primer contacto que tuve con un espacio de formación dialógica del profesorado y la primera vez que sentí que el cambio en las escuelas para conseguir una educación de mayor calidad y sin exclusiones era posible. Esta tertulia tan diversa en los perfiles profesionales de sus participantes (maestras de educación infantil y primaria, pedagogía terapéutica, profesorado de secundaria, universitario y formadores pertenecientes a cooperativas socio-educativas) era a su vez, muy cohesionada pues compartíamos sueños similares y las relaciones que allí se establecían estaban basadas en el respeto, las escucha y las argumentaciones con pretensiones de llegar a un mejor entendimiento de los textos y de arrojar luz a las realidades educativas que estábamos viviendo. De este modo, era frecuente ver cómo Floro (Vicedecano de la Facultad de la Educación de la UNED), con todo su saber académico y vital, escuchaba y pedía que personas recién llegadas a esta profesión ofreciéramos nuestros puntos de vista y compartiéramos nuestras interpretaciones, haciéndonos sentir que nuestras aportaciones eran igual de importantes que las que podría hacer cualquier otro participante con mayor experiencia y formación (Garvín et al., 2012). En este espacio fuimos desarrollando una ilusión compartida: que además de transformar nuestras realidades educativas cercanas, pudiéramos transformar la situación de exclusión educativa y social de muchos otros niños y niñas, gracias a la difusión de lo que allí estábamos aprendiendo. A la par fuimos contagiados por las altas expectativas que nos transmitían investigadores e investigadoras de CREA (actualmente, Community of Researchers on Excellence for All). Sin duda, fue su apoyo junto con el de Floro los que motivaron la creación de aquella tertulia y el inicio de nuestros estudios de doctorado.

Lamentablemente, apenas acabada de compartir este espacio formativo con él y brindarse a dirigir mi investigación en el doctorado, Floro se nos fue, dejándonos huérfanos de sus sabias palabras, así como de su calidad humana. Debo confesar que en ese momento me sentí tentado de abandonar la idea de iniciar un programa de

³ Para más información, consultar <http://utopiadream.info/ca/>

doctorado, pero de nuevo, fueron las interacciones con personas que este proceso formativo me estaba permitiendo conocer, las que me ayudaron a seguir adelante, como Ramón quien me ofreció la posibilidad de que algún investigador o investigadora de CREA pudiera codirigir mi investigación si encontraba a algún profesor en Madrid que quisiera tomar el relevo de Floro. Fue entonces cuando retomé el contacto con José Antonio quien generosamente se brindó a dirigirme cuando le planeé la situación en la que me encontraba.

Fueron en esos momentos cuando surgió la idea de realizar una investigación centrada en las tertulias dialógicas por dos motivos principales: por un lado, ofrecer evidencias empíricas sobre el gran potencial que los participantes de ese espacio percibíamos en aquellas tertulias para la formación permanente del profesorado y por otro, desde un punto de vista más fáctico, era ideal para superar una importante barrera que tenemos todos los docentes no universitarios que queremos iniciar una carrera investigadora: poder recoger datos empíricos en las escuelas cuando compartimos el mismo horario laboral. Poder investigar sobre un espacio de formación del profesorado fuera del horario lectivo, me permitía superar esta dificultad.

La tertulia fue avanzando y pasó por varias fases; se abrió a más personas y hubo momentos en los que se dividió en varias tertulias situadas en distintas zonas de Madrid para facilitar la asistencia de más participantes. En una de ellas realicé el estudio piloto para obtener el Diploma de Estudios Avanzados, en las que ya se evidenciaron algunos elementos transformadores que tenía este espacio formativo para facilitar la implementación de prácticas más inclusivas entre las maestras participantes (González Manzanero, 2010). Sin embargo, entre las conclusiones y prospectiva, se observaba la necesidad de abrir el espacio de diálogo a más perfiles, incluyendo a otros agentes educativos, para poder valorar que nuevos elementos añadía esta diversidad.

En el verano de ese curso escolar volví a coincidir en un congreso con Ramón, quien al contarle que ya había terminado la primera fase del doctorado, me volvió a ofrecer su apoyo y la posibilidad de que alguien de CREA experta en la base teórica de las tertulias y del aprendizaje dialógico pudiera ayudarme desde Barcelona. Así fue como me puso en contacto con María, quien amablemente aceptó esta propuesta. Igualmente, José Antonio aceptó generosamente, como desde el principio, que la tesis fuera codirigida entre Madrid y Barcelona.

Nuevas interacciones y diálogos me posibilitaron encontrar un espacio de formación dialógica en base a tertulias pedagógicas, que además del profesorado, incluyera diversos perfiles de la comunidad. Se trataba de la comisión formada para el seguimiento del programa municipal: *Actuaciones Educativas de Éxito* de Rivas-Vaciamadrid⁴. Una de las compañeras de nuestras tertulias en la UNED era la coordinadora de ese programa y me propuso realizar una investigación en este espacio; la idea de los coordinadores del programa era que esta investigación, más allá de aportar datos sobre las características de un proceso de formación dialógica de la comunidad y evidencias de los resultados que obtuviera, sirviera de soporte al propio espacio de la Comisión y le ayudara a avanzar en la consecución de sus objetivos.

Acepté el reto y me puso en contacto con el técnico municipal que coordinaba esta comisión y con los y las participantes, para que pudiéramos dar forma a este proyecto. Espero con ilusión, que este trabajo cumpla ambas finalidades.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO.

La sociedad está cambiando rápidamente y a la par, la realidad social presente en nuestras aulas ha sufrido una modificación profunda en las últimas décadas. Estos cambios nos sitúan en un nuevo contexto que debemos conocer para analizar de qué forma están influyendo en la educación.

Así por ejemplo, el rápido avance del conocimiento científico, el incremento de los productos del pensamiento, la cultura y el arte, y los diversos medios que facilitan el acceso a tanta información, requieren repensar los procesos sobre cómo se enseña y aprende.

Los mismos avances en los medios de comunicación de masas y la tecnología o las redes telemáticas junto a las que los niños crecen, se comunican y aprenden, implican nuevos procesos de socialización con los que la educación formal convive y que quitan el monopolio al profesorado como única fuente de transmisión del conocimiento. Además, el uso de estos medios requiere el desarrollo de nuevas habilidades y destrezas que deben trabajarse desde la escuela y sobre las que el profesorado también debe estar formado.

⁴ La página del ayuntamiento de Rivas Vaciamadrid donde se informa de este programa es http://www.rivasciudad.es/portal/contenedor_ficha_educacion.jsp?seccion=s_fdes_d4_v3.jsp&codbusqueda=729&language=es&codResi=1&codAdirecto=321&codMenuPN=37&codMenu=69&layout=contenedor_ficha_educacion.jsp&area=23

En esta nueva sociedad del conocimiento, el contexto adquiere una importancia fundamental, donde el niño aprende en otros espacios y con otras personas fuera de la escuela: con su familia, sus amigos, los centros culturales, de ocio y deportivos del barrio, etc. Esto requiere una reestructuración de los modelos relacionales y de participación en la práctica de la educación.

Una sociedad multicultural y multilingüe que se ve reflejada en nuestras aulas, donde se hace necesario impulsar un modelo educativo de atención a la diversidad que contribuya a una convivencia pacífica, respetuosa y dialogante, y que conlleve un enriquecimiento humano mutuo.

Una sociedad que por otro lado, sigue perpetuando o ampliando nuevas situaciones de exclusión social, en base a un desigual acceso y manejo de los instrumentos culturales y tecnológicos requeridos en esta sociedad del conocimiento.

Las estructuras escolares tradicionales y los planteamientos educativos que venimos heredando de la sociedad industrial se muestran ineficaces para responder a las demandas y necesidades de esta nueva sociedad.

Algunos indicadores constatan la ineficacia de los planteamientos educativos citados, por ejemplo, la elevada tasa de fracaso escolar en nuestro país (hay un 25,7% de estudiantes que no titulan en la Educación Secundaria Obligatoria) (MECD-INEE, 2013), un alto porcentaje de alumnado que abandona el sistema educativo de forma temprana⁵ (26,5%) (Comisión Europea, 2012), o los problemas de convivencia presentes en nuestras aulas (Díaz-Aguado, Martínez, & Martín, 2010). Los dos primeros aspectos aumentan además las probabilidades de entrar en un proceso de exclusión social⁶. La reducción de las tasas de fracaso escolar y del abandono escolar temprano son así mismo, objetivos prioritarios para Europa y España en esta década (MECD, 2013).

Investigaciones como INCLUD-ED (2006-2011) han contribuido y están contribuyendo a identificar qué actuaciones educativas permiten avanzar hacia la consecución de

⁵ Se refiere al porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que ha alcanzado como máximo la Educación Secundaria primera etapa (obligatoria) y no continúan estudiando o formándose a fin de alcanzar el nivel que para el siglo XXI se ha definido como deseable: la Educación Secundaria segunda etapa (postobligatoria) (MECD, 2013).

⁶ La Comisión Europea lo define como: *el proceso por el que ciertos individuos son empujados a la periferia de la sociedad teniendo serias dificultades para una participación plena debido a la pobreza, la falta de competencias básicas y de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, o también como resultado de la discriminación. Esto les distancia del empleo, de la obtención de ingresos, y de oportunidades educativas, así como de las redes y actividades sociales y comunitarias* (European Commission-Eurostat, 2010).

estos objetivos y evitar la excusión educativa y social. En consonancia con teorías reconocidas a nivel internacional, este estudio identifica dos factores que tienen una incidencia clave sobre el aprendizaje del alumnado en esta sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad.

Así mismo, diversas investigaciones están evidenciando que cuando se favorece la participación familiar en los procesos educativos y las escuelas involucran a las familias en actuaciones dirigidas a la mejora de los aprendizajes, los estudiantes obtienen mejores resultados (Henderson & Mapp, 2002).

Según Taberner “ahora, tras años de elevado fracaso escolar en España, ha aumentado el interés de los centros públicos en que los padres se impliquen en el control del horario de estudio y la realización de tareas escolares; o que participen en actividades junto con los profesores” (Taberner, 2012, p. 128)

Ante estos hechos nos preguntamos: ¿está el profesorado preparado para establecer estos lazos de comunicación y colaboración?, ¿han desarrollado durante su formación inicial las actitudes y destrezas necesarias?, ¿existe una formación permanente que desarrolle estas competencias a lo largo de la carrera profesional?

Autores especialistas en formación del profesorado sugieren un cambio de rumbo en las actuaciones que hasta el momento se venían dando. Por ejemplo, (Imbernón, 2007), plantea que uno de los retos en la formación permanente del nuevo siglo reside en sustituir el aislamiento del profesorado, generando por un lado, una cultura de trabajo colegiado y colaborativo y por otro, iniciando procesos de reflexión con la comunidad que envuelve los centros, lo que incluiría una formación para todos y todas (profesorado, familias, asociaciones e instituciones de la localidad).

Parece necesario repensar la formación del profesorado, una formación que capacite para ser más reflexivo, comunicativo y asertivo, y que le prepare para trabajar de forma colegiada y en colaboración con otros agentes educativos y sociales, desde posiciones más igualitarias. Las investigaciones muestran cómo la formación del profesorado en esta línea favorece la implicación de las familias en los procesos escolares (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2002). También existen evidencias de que la participación de las familias en procesos de evaluación y toma de decisiones en los centros escolares y en actividades formativas favorecen el éxito escolar (A. Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009). Todo lo cual nos suscita los siguientes interrogantes:

¿Es posible articular espacios formativos y de reflexión compartidos?, ¿Qué características deberían tener estos espacios?, ¿los distintos agentes conseguirían llegar a acuerdos y establecer relaciones de colaboración?

Estas son algunas de las cuestiones sobre las que pretendemos ahondar en esta investigación, con el fin último de conseguir que en esta nueva sociedad consigamos encontrar mecanismos para superar las nuevas desigualdades sociales, y que cada niño o niña, tenga las mismas oportunidades de éxito escolar que el resto, independientemente del nivel socio-económico de sus familias o de sus condiciones personales o culturales.

3. ESTRUCTURA DE LA TESIS

En la siguiente tabla se ofrece una visión global de la tesis, con la intención de anticipar su estructura y facilitar la comprensión del proceso de trabajo y de su sentido.

Tabla 1:
Estructura de la tesis

Capítulo I. Introducción	En este capítulo se ofrecen las claves principales de la elección del tema de estudio y se muestra cómo está estructurada la investigación
1. Motivos personales que han promovido esta investigación	Se ofrece una breve historia de vida personal con factores que condujeron a realizar esta investigación
2. Justificación del tema de estudio	Se ofrecen los argumentos principales para la elección del tema de estudio
3. Estructura de la tesis	Se muestra la forma en la que está estructurada la tesis a través de una tabla explicativa.
Capítulo II. Marco Teórico	En este capítulo se presentan las bases teóricas y conceptuales que sustentan esta investigación.
1. Giro dialógico de la sociedad y concepción comunicativa del aprendizaje	En primer lugar se explica el giro dialógico que se ha producido en los últimos años en las ciencias sociales y cómo han evolucionado igualmente las concepciones explicativas del aprendizaje. En segundo lugar se explica el concepto de <i>actuaciones educativas de éxito</i> , para profundizar en una de estas actuaciones: <i>Las tertulias dialógicas</i> . Finalmente se identifican y describen algunas experiencias formativas actuales centradas en las tertulias dialógicas de carácter pedagógico
2. La formación del profesorado. Situación actual	En primer lugar se realiza un breve estado de la cuestión docente en Europa y sus competencias profesionales. Realizamos después un pequeño recorrido histórico sobre investigación didáctica y formación del profesorado.

y retos de futuro	A la luz de las anteriores cuestiones, se identifican cuáles son las necesidades formativas del profesorado del siglo XXI. Finalmente se profundiza en el modelo de formación dialógica del profesorado y se exponen algunas experiencias actuales.
3. Participación y Formación de Familiares.	En primer lugar se aborda la relación existente entre la participación familiar y el éxito escolar. En segundo lugar se exponen los modelos más referenciados de participación familiar en los procesos educativos. Se cierra el apartado con un ejemplo de participación educativa de las familias: la formación de familiares.
4. Factores que influyen en la participación familiar y en las relaciones de colaboración familia-escuela-comunidad.	Se presenta una revisión teórica de diversas investigaciones científicas que han explicado qué barreras existen y qué elementos facilitan las relaciones de colaboración familia-escuela. Estos factores se han subdividido en: factores relacionados con las familias, factores relacionados con el profesorado, aspectos relacionados con la comunicación y la interacción entre agentes y aspectos propios de los centros escolares.
Capítulo III. Diseño del Estudio y Metodología de la investigación	En este capítulo se ofrecen datos que contextualizan el diseño de la investigación y se describen los diferentes elementos que componen la metodología utilizada.
1. Definición del problema	Se presentan los interrogantes básicos de la investigación, su finalidad y objetivos .
2. Contextualización	Se describen y caracterizan los distintos elementos (sociales, políticos, educativos, personales, etc .) que configuran el marco donde se ha desarrollado esta investigación
3. Metodología de la Investigación	Se exponen las características que hacen de esta indagación una investigación cualitativa, con una orientación comunicativa y centrada en un estudio de casos.
4. Selección de la muestra	Se exponen y justifican los criterios que se han utilizado para la selección de la muestra.
5. Recogida de Información	Se presentan las técnicas de recogida de datos que se han utilizado en esta investigación: entrevista, observación comunicativa, grupos de discusión comunicativos y análisis documental.
6. Análisis de datos	Se explica el procedimiento seguido para el análisis de los datos.
Capítulo IV. Resultados	En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en esta investigación.
1. Análisis de los resultados	Se presentan los resultados obtenidos relacionados con la participación y el diálogo en este espacio formativo. La categorización se divide en los siguientes elementos: (a) participación y diálogo; (b) acceso a evidencias y conexión

	<p>con el mundo de la vida de las y los participantes; (c) relaciones y colaboración entre distintos agentes educativos; (d) implementación de actuaciones educativas de éxito.</p> <p>Los resultados obtenidos para cada una de estas categorías se analizan desde una dimensión excluyente y desde otra, transformadora.</p>
2. Discusión	Se contrastan los principales resultados obtenidos con el marco teórico y otras referencias recogidas a la luz de los resultados que han emergido.
Capítulo V. Conclusiones	En este capítulo se presentan las conclusiones que se desprenden de los resultados obtenidos en la investigación.
1.Revisión de los objetivos y respuesta a los interrogantes de la Investigación	Se da respuesta a las preguntas que se plantearon al inicio de la investigación, resaltando algunas de las contribuciones principales.
2. Significatividad científica y contribuciones prácticas	Se da cuenta de la significatividad científica que tiene este estudio y se aportan una serie de contribuciones de carácter práctico.
3. Limitaciones	Se exponen las limitaciones propias de este estudio y las dificultades encontradas a lo largo del proceso de investigación.
6. Prospectiva	Se presentan las posibles líneas de investigación que se desprenden de esta tesis.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

1. GIRO DIALÓGICO DE LA SOCIEDAD Y CONCEPCIÓN COMUNICATIVA DEL APRENDIZAJE

1.1. El giro dialógico de la sociedad.

En las últimas décadas venimos presenciando cambios substanciales en nuestra sociedad dominados por una revolución tecnológica sin precedentes que ha influido en las esferas económica, política, educativa y cultural (Castells, 1998; R. Flecha, 1997; Krüger, 2006).

En el **ámbito económico** el sector primario y la producción de bienes (industria) pierden importancia, mientras que asistimos al auge del sector servicios. Se desarrolla a la par un nuevo sector productivo denominado cuaternario o informacional, en el que la información es la materia prima y base del sistema económico y donde la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de productividad y poder (Castells, 1998).

A finales del siglo XX la economía mundial característica del industrialismo se hace global. Crece la importancia de los mercados globalizados de divisas, de finanzas y de capitales frente a los mercados de productos. Podemos hablar igualmente de un cambio en el *proceso de producción*, donde la microelectrónica o la biotecnología han aumentado sensiblemente la capacidad de producción, incrementando la automatización de los procesos y actividades que anteriormente eran desarrolladas por personas. Sin embargo, continúa un modelo de producción capitalista donde el máximo beneficio, la inversión y la competitividad siguen siendo las premisas fundamentales.

El nuevo sistema de producción se basa en una combinación de alianzas estratégicas y cooperación entre grandes empresas, sus unidades descentralizadas y redes de pequeñas y medianas empresas. Los diferentes agentes económicos se organizan en redes que interactúan entre ellas en un proceso que afecta a todos los componentes de un sistema económico que se basa en el manejo de la información. (R. Flecha & Tortajada, 1999, p. 16)

Es lo que Castells (1998) denomina la “Sociedad Red” donde la transformación social está directamente vinculada a la creciente importancia de la generación y procesamiento de información en los procesos socio-económicos.

Aparecen del mismo modo, nuevas actividades y perfiles profesionales. Así, la estructura ocupacional cambia radicalmente con el crecimiento de las categorías profesionales altamente cualificadas requeridas por el nuevo sector cuaternario.

Dentro de las empresas se hace necesario prever sistemas adecuados de gestión del conocimiento y adaptar las estructuras organizativas y de gestión a un entorno cambiante (Krüger, 2006). Se produce así un “cambio en la organización empresarial que se gestiona a través de métodos menos jerárquicos, priorizando la participación de los trabajadores y promoviendo una producción flexible desde modelos basados en las franquicias y la subcontratación” (Flecha y Tortajada, 1999:15). *Adaptabilidad, flexibilidad y descentralización* surgen como nuevas estrategias para la dirección de las nuevas organizaciones y del conjunto de la sociedad.

En el **ámbito cultural** también se están produciendo cambios profundos. Los grandes flujos migratorios promovidos, en gran parte, por la globalización económica y la nueva distribución de perfiles y puestos de trabajo, están generando sociedades plurales, multiétnicas y multiculturales. Esto unido al gran auge y desarrollo de las redes y las tecnologías de la información y la comunicación, está introduciendo grandes cambios en las interacciones sociales y en los procesos culturales.

Se va generando una *nueva definición de la identidad individual*. Los movimientos de mujeres en la lucha por la igualdad, su incorporación a la vida laboral, el aumento de los divorcios, los movimientos de los colectivos de gays y lesbianas, etc. están tratando de redefinir los valores de la sociedad actual así como la concepción de la estructura familiar. Se hace patente la gran diversidad de opciones en cuanto a formas de vida que afectan a todos los aspectos de la cotidianeidad. La socialización de las nuevas generaciones del siglo XXI se está realizando fuera de los esquemas patriarcales tradicionales. Niños y niñas educados en entornos familiares muy diferentes a los que sus progenitores y las generaciones previas se criaron.

Esta situación entronca con uno de los aspectos claves que para Krüger (2006), define la actual Sociedad del Conocimiento y es “la disposición de poner en cuestión las

percepciones, suposiciones y expectativas tradicionales y socialmente aceptadas” (p. 6). En las sociedades actuales no se aceptan las tradiciones y normas sin más, existe una disposición a poner en duda las normas y reglas establecidas.

Es lo que Aubert et al. (2008) describen como *giro dialógico de las nuevas sociedades*, en las que a través del diálogo, se ponen en cuestión los valores y normas tradicionales, las decisiones políticas o incluso, los diagnósticos o tratamientos médicos...buscando una mayor justificación científica, o argumentos sometidos a debate entre los distintos agentes sociales, que las lleguen a legitimar. Así, “las relaciones de poder están dejando paso a otras basadas en el consenso o en el conflicto permanente cuando no hay acuerdo” (Aubert et al., 2008, p. 29) .

Consecuentemente, en el **ámbito político** las decisiones dependen cada vez más de una legitimación científica, requiriendo la ayuda de expertos y asesores. Los márgenes de gestión y toma de decisiones por parte de los agentes políticos respecto a los procesos sociales va disminuyendo frente al sistema económico, que parece depender cada vez menos de las decisiones políticas a causa de la globalización económica (Krüger, 2006).

El estado-nación se ve deslegitimado por los procesos de mundialización o globalización económica y por la fuerza que está adquiriendo lo local. Del mismo modo, la propia democracia del modo en que está institucionalizada sufre un proceso de deslegitimación por pérdida de confianza en la representatividad de estas instituciones y las frecuentes denuncias de corrupción en las que algunos representantes políticos son protagonistas. A la vez, surgen múltiples movimientos que reclaman democracias “más reales” y nuevas formas de participación ciudadana.

En cuanto al **ámbito educativo** es notoria la importancia que las nuevas sociedades otorgan a la educación como garantía de desarrollo social y económico, lo que se manifiesta en la extensión de la educación en todos sus niveles o la transformación de las universidades, pasando de instituciones de élite a instituciones donde más personas tienen acceso. Los rápidos avances tecnológicos y la transformación de los perfiles laborales, requieren profesionales más cualificados pero además, una formación a lo largo de toda la vida que permita ajustarse a los continuos cambios sociales y a las nuevas exigencias del mercado laboral. A diferencia de la sociedad industrial ya no es imprescindible acumular conocimientos, sino saber seleccionar aquella información más relevante en cada momento y procesarla para hacer de ella el

uso más adecuado en cada situación (Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2004). Esto llevó a algunos autores y autoras a ser optimistas y pensar que la sociedad de la información sería más democrática e igualitaria, porque se fundamentaba en las capacidades intelectuales como herramientas para ser personas activas e integradas en la sociedad actual. Capacidades que podrían desarrollar todas las personas independientemente de su origen social, cultural y/o económico.

Sin embargo, se ha demostrado que no se produce un acceso igualitario a la comprensión y uso de las TIC, así como al desarrollo de las competencias necesarias para una auténtica inclusión social y laboral. “Se va caracterizando una sociedad en la que la educación, al proporcionar el acceso a los medios de información y de producción, se convierte en un elemento clave que dota de oportunidades o agudiza situaciones de exclusión” (R. Flecha & Tortajada, 1999, p. 17). No todas las capacidades se valoran de la misma forma. Los grupos privilegiados y económicamente más poderosos marcan la forma como se procesa y transmite el conocimiento y las personas que no dominan las habilidades que imponen dichos grupos corren el riesgo de quedar excluidas de los diferentes ámbitos sociales (R. Flecha & Tortajada, 1999).

Por lo tanto pese a que de partida, una sociedad basada en las capacidades intelectuales podría reducir la desigualdad social, se hace patente que en la actual sociedad del conocimiento siguen existiendo desigualdades y generándose algunas nuevas. Ello está íntimamente relacionado con situaciones previas de desigualdad educativa en la que grupos vulnerables como los colectivos de inmigrantes o minorías étnicas se están quedando fuera de una educación que les capacite para acceder, seleccionar y procesar la información, o les dote de otras competencias imprescindibles para garantizar su inclusión en la nueva sociedad.

Para denominar la nueva sociedad que subyace a todos los cambios sociales que se vienen sucediendo desde la década de 1970, “compiten” varios conceptos: Sociedad de la Información, Sociedad Red o Sociedad del Conocimiento (Krüger, 2006). De aquí en adelante adoptaremos el término **Sociedad del Conocimiento**. En ella, el criterio clave es la disposición a poner en cuestión las normas y reglas establecidas. El conocimiento de expertos, políticos, científicos, etc. está sometido a una revisión continua, convirtiéndose la innovación y la creatividad en componentes cotidianos del trabajo basado en el conocimiento. Además, el conocimiento como resultado del procesamiento de información, es un factor decisivo para la productividad.

Sin embargo, la sociedad actual que estamos tratando de perfilar no está exenta de grandes paradojas. Otro de los rasgos más representativos es que “la sociedad del conocimiento” no se caracteriza por la extensión del conocimiento reduciendo el desconocimiento, sino por unas prácticas experimentales que producen conocimiento, pero al mismo tiempo más desconocimiento, incertidumbre e inseguridad” (Krüger, 2006, p. 8). Tómense como ejemplo los continuos avances tecnológicos y científicos, que ponen en entredicho teorías relativamente nuevas o la eficacia de sistemas que se habían implementado hace apenas unos años. Esta conciencia de “falta de conocimiento” unido a las crisis de las autoridades y la puesta en cuestión de las estructuras reguladoras tradicionales, dan lugar al sentimiento de vulnerabilidad, lo que en definitiva (Beck, 1998) denomina la “sociedad del riesgo”.

Junto a la paradoja del mayor desconocimiento e incertidumbre dentro de esta sociedad del conocimiento, podemos señalar otras no menos importantes. Así, frente a la creciente configuración de sociedades multiculturales, existen fuertes procesos de homogeneización cultural. El desigual acceso a las TIC produce la llamada “brecha digital”. La economía global es profundamente asimétrica, aumentando la diferenciación del crecimiento económico entre distintas zonas del mundo, pero al mismo tiempo entre regiones y en las mismas ciudades, produciéndose una marcada dualización o polarización social (Castells, 1998).

Ante estas desigualdades, ante la sensación de incertidumbre y desesperanza, se alza el valor de la comunidad frente al individualismo como la herramienta fundamental para superar la crisis de sentido al que arrastran estos cambios vertiginosos. Surgen así movimientos colectivos de resistencia que se oponen a la idea de mundo como un gran mercado en el que los más fuertes imponen sus intereses, así como de lucha frente a las desigualdades que la nueva sociedad está generando.

En definitiva, en esta nueva sociedad del conocimiento, más dialógica, del riesgo y la incertidumbre es en la que tenemos que ir debatiendo y construyendo una nueva forma de entender la educación. Es necesario revisar las teorías relativas a las formas de aprender y de enseñar, pues parece claro que las existentes, respondían a las necesidades de la sociedad industrial pero poco a poco han ido quedando desfasadas en algunos de sus aspectos y ya no responden a las demandas y necesidades de esta nueva sociedad.

1.2. Evolución en las concepciones del aprendizaje: del positivismo a la concepción comunicativa del aprendizaje dialógico.

Realizaremos a continuación una revisión teórica de estas formas de entender el aprendizaje y de plantear la enseñanza desde la concepción objetivista y la enseñanza tradicional, hasta la actual concepción comunicativa y del aprendizaje dialógico, pasando por la concepción constructivista y del aprendizaje significativo. Seguiremos para ello el esquema planteado por Aubert et al. (2008). En esta revisión, ponemos especial atención al papel de la formación de los agentes educativos.

La **Concepción Objetivista del Aprendizaje** se desarrolló a finales del siglo XIX en y para la sociedad industrial. Sus bases epistemológicas se encuentran dentro de la perspectiva estructuralista/sistémica de las ciencias sociales que concibe la realidad independientemente de las personas. Autores representativos de esta postura son Parsons (funcionalismo sistémico), Althusser (estructuralismo marxista) o Bourdieu (estructuralismo constructivista). Las consecuencias de esta perspectiva en educación son básicamente que la *enseñanza* se reduce a la mera transmisión de información y el *aprendizaje* a la memorización y repetición de esa información. El profesorado se convierte en pieza fundamental pues es quien permite el acceso de su alumnado al conocimiento de la realidad. Desde la psicología, esta concepción objetivista fue desarrollada por la escuela conductista. Las aportaciones de Pavlov, Thorndike, Watson o Skinner fueron consideradas desde la psicología de la educación para elaborar una serie de principios claves de la **enseñanza tradicional**. Surge así la enseñanza o instrucción programada en la que es la Administración Educativa y el profesorado quien programa minuciosamente y expone los contenidos de aprendizaje. Se pone énfasis en la asimilación, acumulación y repetición del conocimiento. Se evalúa lo que el alumnado ha aprendido en función de la cantidad de información memorizada y se premia, en caso satisfactorio, con buenas calificaciones. Por tanto, se favorece un aprendizaje memorístico poco reflexivo, donde los conocimientos y la información se ofrecen como algo acabado, cerrado y donde no tiene cabida la creatividad del alumnado. Es a lo que Freire (2003) denomina una *educación bancaria*. El profesorado adquiere en la enseñanza tradicional un papel clave y protagonista, mientras que los alumnos y alumnas son fundamentalmente receptores que deben tratar de resolver individualmente las actividades que les proponen. De esto se deriva un aprendizaje homogéneo o uniforme, ya que se busca que el estudiante asimile y reproduzca con la mínima variación posible los contenidos

transmitidos por el maestro o maestra. Si algún niño o niña no lo hiciera así, se considera que el problema está en él o en ella, pudiendo programarse en estos casos medidas compensatorias. La formación de los agentes educativos se limita a la formación del profesorado, en términos de mejorar su competencia para desarrollar la enseñanza.

A mediados del siglo XX la Concepción Objetivista pasó a un segundo plano, surgiendo con fuerza la **Concepción Constructivista del Aprendizaje**. Esta tiene sus orígenes sociológicos en autores como Schütz, Berger y Luckmann, que parten de una perspectiva subjetivista de la realidad. Es decir, la realidad no existe de forma objetiva, sino subjetivamente. Se trata de una construcción humana que depende de los significados que le damos las personas. En el campo de la psicología, la mente humana comienza a adquirir un papel relevante en el aprendizaje. Es así como se van abandonando las teorías conductistas y se da paso a las teorías constructivistas elaboradas desde la psicología cognitiva. Podemos destacar dos ideas centrales que comparten todas las corrientes constructivistas del aprendizaje. Una de ellas es que el *conocimiento se construye activamente por parte del alumnado*, relacionando sus esquemas de conocimiento o sus conocimientos previos con el nuevo contenido a aprender, lo que les permite ir resolviendo situaciones problemáticas y desarrollar progresivamente significados más completos de la realidad. El segundo aspecto es la *centralidad del alumnado* en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es así, como la función primaria que tenía el profesorado durante la enseñanza tradicional, se modifica. Ahora su función será tratar de ofrecer las ayudas necesarias para que sea el alumno o alumna, verdadero protagonista del aprendizaje, quien realice el proceso constructivo, relacionando de forma significativa sus conocimientos previos con los nuevos contenidos.

Estos aspectos centrales son compartidos por todos los enfoques constructivistas, sin embargo, no ha habido tanto acuerdo en relación a qué acciones educativas son las más apropiadas para favorecer esos procesos de construcción del conocimiento. Surgen así “diferentes constructivismos” como apuntan Prawat y Floden (1994), algunos tan diferentes que pueden parecer contradictorios (Aubert, et al., 2008).

Entre las *aportaciones* más relevantes de la concepción constructivista del aprendizaje se sitúa por un lado, la importancia que se da a la mente y a los procesos cognitivos y emocionales en la explicación de los aprendizajes. Por otro lado, se produce un importante cambio en la consideración del papel del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para la enseñanza tradicional era un objeto pasivo, receptor y

asimilador de conceptos transmitidos por la profesora o profesor, mientras que para el constructivismo, pasa a ser un sujeto activo y protagonista en los aprendizajes. Por su parte, el profesorado se convierte en guía que orienta sus aprendizajes, ayudándole a establecer relaciones significativas entre sus conocimientos previos y los nuevos contenidos a aprender (Aubert et al., 2008).

Sin embargo, pese a estas valiosas contribuciones, podemos observar que la *concepción* constructivista del *aprendizaje significativo* presenta *algunas limitaciones* para la explicación de los aprendizajes en las sociedades actuales. Concretamente, algunos autores como Egan (2005) o Aubert et. Al. (2008), cuestionan si los conocimientos previos son realmente la clave para desarrollar más y mejores aprendizajes. Por otro lado, el énfasis en el alumnado como protagonista de su propio aprendizaje puede conllevar el riesgo de que algunos profesionales o “instituciones escolares se sientan menos responsables de superar el fracaso escolar de los y las estudiantes o su falta de sentido por aprender” (Aubert et al., 2008, p. 63).

Cabe mencionar que en España, concretamente, se va desarrollando la *concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar* en los años 80, que dio lugar a la reforma educativa regulada por la LOGSE, (Ley Organica 1/1990, de 3 de diciembre, de ordenación general del sistema educativo). Esta concepción tomó como referente y reinterpretó teorías de distintos autores de la corriente cognitivista y constructivista como Piaget, Bruner o Vygotski si bien, un autor fundamental fue Ausubel con su *teoría de la asimilación* (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1989).

Uno de los aspectos más desarrollados de la concepción constructivista que se planteó en nuestro país fue la necesidad de responder a la diversidad de intereses, capacidades, expectativas, motivaciones, etc. que existen entre el alumnado. En este sentido, habría que tener en cuenta el ajuste de contenidos y de estrategias de enseñanza en función de dicha diversidad, ofreciendo una atención educativa más individualizada. Del mismo modo, bajo esta concepción se interpreta que la diversidad de niveles de conocimientos previos es una barrera para el incremento de los aprendizajes por lo que se proponen medidas como la separación de los alumnos y alumnas en base al nivel de dominio en las distintas asignaturas o áreas de conocimiento. Esto es lo que ha dado lugar a estrategias de atención a la diversidad como son las adaptaciones curriculares individuales para alumnado con necesidades educativas especiales (NEE); las clases de educación compensatoria para alumnado que, por provenir de un entorno sociocultural desfavorecido, presenta un desfase

curricular; las Aulas de Enlace (así denominadas en la Comunidad de Madrid) para compensar las carencias lingüísticas del alumnado extranjero que llega a las aulas desconociendo el Castellano, etc. Bajo la bondad de estas medidas, existe un gran riesgo y es que “atender a la diversidad sin tener en cuenta que el objetivo prioritario es la igualdad, aumenta las desigualdades” (Aubert et al., 2008: 65). Diversos estudios muestran que este tipo de actuaciones no generan éxito escolar ni promueven la equidad; por el contrario, pueden generar efectos negativos en el aprendizaje, en el desarrollo emocional y en la convivencia (Braddock & Slavin, 1992; Fisher, Roach, & Frey, 2002; García Fernández & Moreno Herrero, 2014; INCLUD-ED Consortium, 2011; Ireson, Hallam, & Hurley, 2005).

Finalmente el denominado triángulo interactivo *profesor/a-alumna/o-contenidos con el que en España se explicó el constructivismo*, muestra claramente insuficiente para analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en las sociedades actuales ya que se ha demostrado la importancia de la influencia de los contextos socioeconómicos y socioculturales en los procesos de aprendizaje. Pese a las grandes contribuciones de la concepción constructivista del aprendizaje, no hay que olvidar que estas teorías se idearon dentro del contexto de la sociedad industrial. Es necesaria una revisión de estas explicaciones para ajustarlas al contexto actual (Aubert et al., 2008).

Surgen así nuevas explicaciones y aportaciones para entender los procesos de aprendizaje en la última década del siglo XX, que se desarrollan con la llegada del nuevo siglo, desde los distintos ámbitos de las ciencias sociales. La denominada **Concepción Comunicativa del Aprendizaje Dialógico** parte de una perspectiva dialógica de la realidad, es decir, entiende que los significados que damos a la realidad social han sido creados en interacción. Nuestros conceptos o conocimientos previos, son consecuencia de las interacciones y resultado de los acuerdos intersubjetivos que las personas alcanzamos a través de procesos comunicativos.

Como explican Aubert et al. (2008), la concepción comunicativa del aprendizaje dialógico recoge contribuciones de concepciones anteriores pero se incorpora la *intersubjetividad en el aprendizaje* como factor clave para la transformación del contexto y la mejora de los aprendizajes. La base teórica de esta concepción es interdisciplinar. Está inspirada en autores del ámbito de la psicología (*interaccionismo simbólico* de Mead o la *psicología sociocultural* de Vygotski), la pedagogía (*teoría dialógica de la enseñanza* de Freire), la filosofía (*teoría de la acción comunicativa* de Habermas), la economía (Sen), la sociología (Giddens, Beck) y la política (Chomsky).

Entre las aportaciones de esta concepción de la educación podemos destacar dos aspectos clave. Por un lado, *la orientación de la enseñanza hacia los máximos niveles de aprendizaje*, es decir se focaliza la atención a donde tiene que llegar el alumnado, a su nivel de desarrollo potencial (Vygotski, 1995, 2006). De este modo, “la orientación no es la adaptación de la enseñanza a los conocimientos previos sino la creación de proyectos educativos que generen nuevas interacciones transformadoras de los conocimientos previos con el objetivo de conseguir los máximos resultados” (Aubert et al., 2008, p. 79). Esto pasa por la transformación de las interacciones que tienen los niños y niñas y la consideración del contexto social y cultural donde se desarrollan.

El segundo aspecto clave, especialmente importante para nuestro estudio, es el *papel del profesorado como agente educativo colaborativo* con el resto de agentes que interaccionan con el alumnado e influyen en sus aprendizajes. Como explican Elboj et al. (2005), en la actual sociedad de la información el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la coordinación entre lo que ocurre en el centro escolar y fuera de él. En este sentido, Sáez y Molina (2006) destacan que en el contexto de la sociedad actual es preciso un cambio de orientación en la función de las y los profesionales de la educación, lo que incluye la alteración del rol del profesorado en la línea colaborativa que venimos comentando.

La base del aprendizaje y la creación de conocimiento se sitúa en un diálogo igualitario orientado por pretensiones de entendimiento; por la intención de alcanzar la mayor comprensión y acuerdo posible en torno a un aspecto de la realidad o unos contenidos de aprendizaje (Aubert et al., 2008).

Desde esta concepción comunicativa, los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen lugar en más contextos (otros espacios del centro escolar, la casa, la calle, asociaciones de vecinos, bibliotecas, ludotecas...) y con más personas (compañeros/as del aula y del centro, familiares y amistades, monitores y monitoras de comedor, de ocio y tiempo libre, bibliotecarios/as, participantes en asociaciones culturales o entidades sociales del barrio, medios de comunicación...). Desde esta orientación la idea es fomentar la interconexión entre todos estos agentes y contextos, coordinando las acciones educativas que se realizan en cada uno, de forma que aumente su impacto. Por ejemplo, a través de la participación en los centros escolares de familiares, voluntariado, técnicos de los ayuntamientos, integradores sociales,

participantes de las asociaciones culturales del barrio, etc. Esto incluye la formación de los agentes educativos, que ya no puede limitarse a la formación del profesorado.

Tal y como advierten Aubert et al. (2008), no todas las interacciones ni diálogos superan las desigualdades educativas ni consiguen los máximos niveles de aprendizaje. El aprendizaje dialógico se produce en *diálogos* que son *igualitarios*, en interacciones en las que se reconoce la *inteligencia cultural* en todas las personas y que están orientadas a la *transformación* de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas. El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el *aprendizaje instrumental*, favorecen la *creación de sentido* personal y social, están guiadas por principios *solidarios* y en las que la *igualdad* y la *diferencia* son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert et al., 2008, p. 167).

Estas autoras y autores han definido los *siete principios del aprendizaje dialógico*, que sirven de guía para reflexionar y contribuir a generar este tipo de aprendizajes en nuestros entornos y contextos educativos:

DIÁLOGO IGUALITARIO. Siguiendo la teoría de la *acción comunicativa* de Habermas (2003), en una situación de interacción comunicativa se valoran todas las aportaciones en función de la *validez de los argumentos* aportados y no por el estatus social, el nivel académico o las condiciones sociales particulares de la persona que las aporta. Así frente a las relaciones de poder (basadas en la violencia física o simbólica de unos sujetos sobre otros), se generan *relaciones dialógicas* (Searle & Soler, 2004) orientadas a la comunicación y el entendimiento, donde todas las personas pueden aportar al diálogo, a la construcción de conocimiento y al aprendizaje.

INTELIGENCIA CULTURAL. Frente al modelo de enseñanza tradicional en el que se valoraban exclusivamente las habilidades relativas a la inteligencia académica, desde el aprendizaje dialógico se tienen en cuenta también las inteligencias práctica y comunicativa. Desde todas ellas pueden resolverse problemas y contribuir al desarrollo de los esquemas mentales y procesos psicológicos. Todas las personas tienen inteligencia cultural, pues poseen habilidades académicas, prácticas y comunicativas que se habrán ido desarrollando en distintos contextos a lo largo de la vida. Concretamente las habilidades comunicativas pueden desarrollarse en ámbitos distintos al escolar (laboral, familiar...) y permiten enfrentarse a problemas que difícilmente se podrían resolver en solitario con la inteligencia académica o práctica (R.

Flecha, 1997). En cualquier caso, se trata de un concepto abierto a la mejora y transferibilidad de las distintas destrezas a través de las interacciones sociales, a lo largo de toda la vida.

DIMENSIÓN INSTRUMENTAL DEL APRENDIZAJE. “El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerdan aprender” (R. Flecha, 1997, p. 33). Esto incluye la adquisición de aprendizajes instrumentales, es decir de aquellos conocimientos, destrezas y herramientas que se considera necesario poseer para no quedar excluido de la actual sociedad. Esta dimensión debe ser tenida especialmente en cuenta en el caso del alumnado más vulnerable (inmigrantes, minorías étnicas y culturales, con discapacidad, entornos desfavorecidos...). La dimensión instrumental del aprendizaje se incrementa mediante las interacciones comunicativas y lo que se busca es la igualdad en los resultados de aprendizaje, para garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de decisión.

SOLIDARIDAD. Frente a las fuentes de desigualdad social y cultural existentes, el aprendizaje dialógico promueve comportamientos y acciones solidarias que cuestionan las relaciones y las dinámicas impuestas por el poder o por el sistema económico. La solidaridad y la colaboración son fuentes de aprendizaje.

IGUALDAD DE DIFERENCIAS. Frente a una igualdad homogeneizadora en la enseñanza que no tiene en cuenta las diferencias (culturales, familiares, económicas, lingüísticas...) entre el alumnado o una educación que atiende a la diversidad sin tener en cuenta el principio de igualdad, el aprendizaje dialógico se orienta hacia una enseñanza donde se conjuga el valor de las diferencias con un trato de igualdad, afirmando que *la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda persona a vivir de forma diferente* (R. Flecha, 1997, p. 42). En los procesos educativos, esto implicaría planificar la enseñanza considerando las desigualdades de partida para dar más a quien menos tiene y garantizar, además de una verdadera igualdad de oportunidades, una igualdad en los resultados (Aubert et al, 2008).

CREACIÓN DE SENTIDO. La pérdida de motivación, dejadez o apatía de una gran parte del profesorado hoy en día, indican pérdida de sentido en su quehacer diario. *Cuando el conocimiento se crea en interacciones dialógicas el sentido aumenta* (Aubert et al., 2008, p. 84). Así, en los centros educativos que generan situaciones en las que todas las personas pueden contribuir a la mejora de la educación del centro, aportar sus opiniones y argumentarlas de forma igualitaria, siendo éstas valoradas por

su validez y no por quién las dice, se va generando una dinámica en la que aumenta la valoración social de lo que se aprende, aumentan las expectativas académicas y profesionales hacia el alumnado, y en definitiva, todas las personas participantes en esos procesos educativos (profesorado, familiares, alumnado, otros participantes de la comunidad), encuentran más sentido a la educación y a las acciones que allí se desarrollan.

TRANSFORMACIÓN. Desde la concepción comunicativa de la educación este principio es clave. A través de las relaciones dialógicas se transforman los niveles previos de conocimiento, las relaciones entre la gente y su entorno y en consecuencia, el propio entorno sociocultural (Aubert et al., 2008). La interacción y del diálogo igualitario promueven importantes transformaciones que repercuten en el alumnado, el profesorado, las familias, el centro en su conjunto y en toda la comunidad circundante.

En definitiva, vemos cómo se ha ido pasando de un modelo de escuela reproductora, transmisora de contenidos cerrados y que potenciaba un pensamiento convergente, a un modelo de escuela en la que se promueve un aprendizaje abierto, divergente. No podemos seguir concibiendo un modelo escolar pensado en y para la sociedad industrial. Necesitamos un modelo de escuela que responda a las nuevas demandas y necesidades sociales. Y la formación de los agentes educativos debe responder al giro dialógico de la sociedad y a lo que la comunidad científica sabe sobre el aprendizaje. La concepción comunicativa del aprendizaje, con su énfasis en la interacción como elemento principal, es válida para cualquier formación, incluyendo la propia formación del profesorado.

La concepción comunicativa del aprendizaje dialógico se encuentra en la base de las denominadas Actuaciones Educativas de Éxito, que explicamos en el siguiente apartado.

1.3. Las actuaciones educativas de éxito.

El Proyecto Integrado del 6º Programa Marco INCLUD-ED (2006-2011) desarrolló el concepto de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE). Se trata de intervenciones que mejoran el rendimiento académico de todo el alumnado y propician a su vez, una buena convivencia en los centros educativos (INCLUD-ED Consortium, 2011). La aplicación de estas actuaciones conducen a la eficiencia y la equidad en educación, esto es, consiguen que todo el alumnado alcance buenos resultados académicos,

incluidos aquellos con mayor riesgo de exclusión social (INCLUD-ED Consortium, 2012).

Deben tener un aval científico y además, cumplen con otras dos premisas: son universales y transferibles. Quiere decir que estos buenos resultados y la mejora de la convivencia se consiguen en todos los contextos en los que se aplican (Rosa Valls & Padrós, 2011).

Conviene distinguirlas de otros conceptos con los que puede generarse confusión, como el de *buenas prácticas* o *las mejores prácticas*:

(a) Entendemos por “Buenas Prácticas” (*good practices*) aquellas que dan buenos resultados en un determinado centro educativo.

(b) Las “Mejores Prácticas” (*best practices*) son intervenciones que dan muy buenos resultados en contextos que comparten ciertas características.

Sin embargo, las AEE superan este “contextualismo” y obtienen excelentes resultados en todos los contextos donde se aplican y podemos encontrarlas en todos los niveles educativos (Ríos, 2013; Flecha et al., 2014).

INCLUD-ED (2012) proporcionó un listado con estas actuaciones, las cuales divide en dos categorías: por un lado, aquellas relacionadas con el tipo de agrupamiento del alumnado y la distribución de los recursos humanos y por otro lado, aquellas relacionadas con la participación de las familias y la comunidad en las escuelas. El listado de AEE se ha seguido desarrollando y puede ampliarse con nuevas actuaciones educativas siempre que se aporten evidencias empíricas que muestren sus buenos resultados en diferentes contextos (Flecha et al., 2014). Vamos a describir brevemente a dos de estas actuaciones, a las que haremos referencia a lo largo de la investigación.

Grupos Interactivos (GIs). Consiste en la actuación inclusiva identificada con mejores resultados (Includ-ed Consortium, 2012). La organización del aula en *Grupos Interactivos* implica la configuración de pequeños grupos heterogéneos y equilibrados en los que están incluidas las distintas diversidades del grupo-clase. Cada uno de estos grupos está a cargo de una persona adulta que no necesariamente es profesora; generalmente, familiares o miembros de la comunidad. Cada grupo trabaja durante 15 o 20 minutos en una actividad de dimensión instrumental; pasado el tiempo se levantan, cambian de mesa y se enfrentan a una nueva tarea. La persona voluntaria en cada grupo dinamiza la actividad a través del diálogo y facilita la interacción y

colaboración entre el alumnado para que todos y todas participen en la resolución de la tarea. El profesor o profesora del aula se encarga de diseñar las actividades, coordinarlas y proporcionar apoyos cuando es necesario. El objetivo es que al finalizar la sesión, todos los alumnos y alumnas hayan terminado con éxito todas las tareas propuestas. En GIs los niños y niñas aprenden en interacción con sus iguales. El grupo facilita mayores oportunidades de ayuda mutua entre niños con distintos ritmos y niveles de aprendizaje. Se constata una mejora en el aprendizaje de todo el alumnado que participa en GIs, una aceleración de los aprendizajes de aquellos con un ritmo más lento, a la vez que se promueve la convivencia y la solidaridad entre iguales (Elboj & Niemela, 2010; Oliver & Gatt, 2010; R Valls & Kyriakides, 2013).

Los GIs forman parte de las estrategias identificadas en INCLUD-ED para hacer una agrupación inclusiva del alumnado, manteniendo la heterogeneidad natural de los grupos escolares y contando con una reorganización de todos los recursos humanos disponibles. Ello permite proporcionar más apoyo mediante la redistribución de recursos humanos en las aulas ordinarias, donde hay un alumnado diverso (en términos de habilidad, origen étnico o cultural, género, necesidades educativas, etc.). Normalmente, este apoyo lo proporciona el profesorado u otros profesionales (profesorado de apoyo, de educación especial, expertos en lenguaje, mediadores...), aunque también pueden participar en el aula familiares u otros miembros de la comunidad.

Además de los GIs, estas agrupaciones pueden hacerse incluyendo en el aula más adultos para proporcionar un apoyo individualizado a alumnado con necesidades educativas especiales; u organizar desdobles heterogéneos. INCLUD-ED también identificó como estrategia inclusiva las adaptaciones curriculares individuales inclusivas. Se trata de adaptaciones del currículum que incluyen todos los ajustes metodológicos que faciliten el aprendizaje de un alumno o alumna en concreto, sin reducir los objetivos que ha de adquirir. Incluye toda la atención individualizada que necesita para asegurar que logre alcanzar los máximos niveles de aprendizaje posible. Un ejemplo de este tipo de adaptaciones es el *Plan Educativo Individualizado* (Individual Education Plan) que se desarrolla en Finlandia, para el alumnado con discapacidad y en colaboración con su familia. Se trata de ajustar lo más posible el currículum a sus necesidades particulares, pero siempre teniendo en cuenta el marco curricular general para todo su grupo aula. El apoyo extra que necesita se da dentro del aula ordinaria o mediante la ampliación del tiempo de aprendizaje.

Participación Educativa de la Comunidad. Esta actuación consiste en que familiares (en un sentido amplio) y miembros de la comunidad participen en actividades de aprendizaje del alumnado, dentro y fuera del horario escolar, así como en la toma de decisiones sobre cuestiones relevantes de organización del centro, tomando decisiones. Como veremos más adelante, se trata de una de las formas de participación de la comunidad subrayada por INCLUD-ED (A. Flecha et al., 2009) por su impacto en la mejora del rendimiento académico y convivencia escolar. La participación educativa de la comunidad puede concretarse, entre otros, en la Extensión del tiempo de aprendizaje.

La **extensión del tiempo de aprendizaje** consiste en ofrecer actividades de aprendizaje y apoyo más allá del horario lectivo de los centros educativos. Puede efectuarse de distintos modos como ampliar el horario escolar, ofrecer actividades educativas en horario extraescolar, fines de semana o en periodos vacacionales u ofrecer ayuda al alumnado y a sus familias mediante clases específicas en el centro o en sus casas. La idea es poder ofrecer un apoyo extra a todo el alumnado que lo necesite o demande. Se ha visto especialmente interesante para aquellos alumnos y alumnas que tienen dificultades para recibir un seguimiento o apoyo a las actividades escolares desde su entorno familiar y para aquellos que presentan dificultades de aprendizaje o un desfase curricular, sin obligarles a salir del aula ordinaria o a perderse las actividades que siguen sus compañeros de clase. No es necesario que sean docentes las personas que ofrezcan el apoyo en estos tiempos de aprendizaje. Dos ejemplos descritos en la Investigación INCLUD-ED, y que se están llevando a cabo en el Marco del Proyecto Municipal de Rivas-Vaciamadrid: Los clubs de deberes y las bibliotecas tutorizadas.

Los *Clubs de Deberes* (Homework Clubs) desarrollados en Finlandia, tratan de reforzar los contenidos que se enseñan en clase, ayudándoles a realizar las tareas que les mandan para casa. Se realizan después de la jornada escolar, normalmente en algún espacio del centro educativo. Se ha visto especialmente importante para alumnado de entornos deprimidos y alumnado con NEE. No obstante, su asistencia es voluntaria y está abierta a alumnado de cualquier nivel. Reciben Ayuda de sus iguales y de educadores de apoyo.

Las *Bibliotecas Tutorizadas* identificadas en España, se organizan en el espacio físico de la biblioteca escolar pero fuera del horario lectivo. Se amplía su uso tradicional, normalmente restringido a la lectura o préstamo de libros, gracias a la entrada de

familiares y otras personas voluntarias de la comunidad. Éstas proporcionan a los niños y niñas apoyo en el aprendizaje de la lectura, escritura, matemáticas, idiomas, ayudándoles a hacer sus deberes para casa. También pueden realizar otras actividades complementarias como cuenta-cuentos, tertulias literarias dialógicas, etc. (Aguilar, Alonso, Padrós, & Pulido, 2010; Rosa Valls, Soler, & Flecha, 2008).

En otro apartado del marco teórico nos ocupamos con detenimiento de la participación de la comunidad así como de la formación de familiares. Otra AEE es la formación dialógica del profesorado, en la que profundizaremos en el apartado sobre formación del profesorado. Ahora nos detendremos en las tertulias dialógicas y la concepción dialógica que subyace en las mismas.

1.4. Tertulias y lectura dialógica.

Podemos definir las tertulias dialógicas como espacios de reflexión intersubjetiva en los que cada participante establece relaciones con sus vivencias previas, conocimientos o emociones y las comparte y debate con el resto del grupo, a través de una situación interactiva basada en el diálogo igualitario. Se desarrollan en base a **las mejores creaciones de la humanidad** en distintos campos: desde la literatura hasta el arte o la música. Las tertulias dialógicas con mayor implementación son las tertulias literarias, que surgieron en el marco de la educación y alfabetización de personas adultas. En estas tertulias personas adultas que acaban de aprender a leer y escribir o están en el proceso, leen y debaten acerca de textos clásicos universales como el “Ulises” de Joyce, el “Romancero Gitano” de Lorca o “La Metamorfosis” de Kafka. Intelectuales como José Saramago, Universidades como Harvard y centros de investigación como CREA, reconocen las tertulias dialógicas como una actividad que supera las desigualdades sociales. Su utilización se ha extendido por diversas asociaciones y colectivos sociales y culturales de nuestro país y fuera de él, gracias al movimiento de *Educación Democrática de Personas Adultas*, demostrando que el disfrute por las obras clásicas de la literatura universal, no está monopolizado por una élite académica o cultural, sino que pueden ser leídas, comprendidas y disfrutadas por todas las personas, independientemente de su nivel académico⁷.

Tras observarse su eficacia educativa y su potencial transformador y superador de desigualdades, comenzó a extenderse a otros espacios educativos: centros de

⁷ Para ampliar información consultar www.neskes.net/confapea

educación primaria e institutos de educación secundaria, centros cívicos, procesos de formación permanente con personas mayores y actividades de formación permanente de educadores y profesorado (Alonso et al., 2008; Loroño et al., 2010; Loza, 2004).

Su **dinámica y criterios de funcionamiento** están inspirados en los principios del aprendizaje dialógico. Se parte de un texto elegido de forma consensuada por todo el grupo de participantes. Antes de cada sesión se acuerda un número de capítulos o de páginas a leer y se realiza una primera lectura individual en la que se señalan párrafos o frases que han llamado la atención al lector o lectora. Cuando estas personas van a la tertulia, comparten con el resto de participantes el párrafo o párrafos elegidos, explicando el porqué (les ha evocado alguna experiencia laboral o personal previa, lo han relacionado con algún aprendizaje previo, les ha emocionado, les ha hecho cuestionarse algo o cambiar la percepción que tenían sobre algún concepto, fenómeno, aspecto...). Una persona modera la sesión, cuidando que se respete el turno de intervenciones, se pida palabra, no se interrumpa y las intervenciones no se excedan, posibilitando así una participación mayor e igualitaria.

El diálogo se va construyendo a partir de las aportaciones. Los debates entre diferentes opiniones se resuelven solo a partir de argumentos, no siendo necesario llegar a un consenso. De lograrse consenso en el grupo, se establece como una interpretación provisionalmente verdadera (Flecha, 1997).

Por lo tanto, al compartir estas vivencias, sentimientos, reflexiones con el resto de participantes se va realizando una interpretación colectiva e intersubjetiva del texto. Continúa así “la construcción del conocimiento a partir del diálogo que inició el autor al escribir su obra, primero de una forma individual – autor-lector –, para pasar después a enriquecerlo aún más a través de un diálogo colectivo – autor-lector/res – que encierra y supera al anterior, al producir más y mejores aprendizajes” (Loza, 2004, p. 67).

Las tertulias literarias dialógicas responden a su vez, al enfoque comunicativo del aprendizaje, concretado en el campo de la lectura. Así, la lectura dialógica implica el aumento y pluralidad de interacciones en torno a la lectura (niños, niñas, personas adultas, gente académica y personas que están alfabetizándose, etc.). Así como la diversificación de los espacios (aulas, bibliotecas, ludotecas, hogares,...). En las bases teóricas que subyacen a la lectura dialógica encontramos la fundamentación de las tertulias dialógicas como estrategia de formación y aprendizaje. Vamos a

explicarlas a través de las siguientes dimensiones: (a) el lenguaje como competencia universal; (b) interacciones, diálogo e intersubjetividad; (c) transformación; (d) el aprendizaje instrumental; (e) los actos comunicativos y (f) la comprensión dialógica.

A) *El Lenguaje es una competencia universal:*

Noam Chomsky (1977) con su *Teoría de la Gramática Universal*, revolucionó la comunidad científica aportando que todas las personas estamos dotadas al nacer de un órgano que nos capacita para el lenguaje; una *competencia lingüística* universal o *yo-lenguaje* (Chomsky, 1988, 2000) que nos capacita inicialmente para desarrollar cualquier tipo de lengua, independientemente de nuestro origen cultural o social. Esta competencia se irá desarrollando y definiendo en función del contexto donde la persona crezca y las interacciones que mantenga, pudiendo desarrollar un tipo de *actuaciones* u otras, *fijando unos parámetros* determinados.

Esta aportación es fundamental desde la perspectiva comunicativa del aprendizaje dialógico porque si aprendemos en interacciones mediadas lingüísticamente, y todas y todos tenemos capacidad para comunicarnos y desarrollar lenguaje, entonces, toda persona podrá desarrollar aprendizajes, independientemente de su origen étnico o cultural, género o de su situación socioeconómica.

Una consecuencia para los procesos de lectura y tertulias dialógicas es que los participantes podrán acceder a la información y al conocimiento, inicialmente a través del contenido de los textos, pero lo que es más interesante, enriqueciéndolo a través del diálogo que se genera en función de los mismos. Independientemente de las diferencias culturales o del nivel académico que posean los participantes de la tertulia, todos y todas podrán acceder a estos conocimientos y ampliar los aprendizajes, pues poseen capacidades comunicativas universales (Aubert et al., 2008; Flecha, 1997).

Habermas en su *Teoría de la Acción Comunicativa* (2003) sostiene que todas las personas tienen capacidad de lenguaje y acción. A través de esta capacidad universal las personas pueden establecer interacciones comunicativas, influir en la conducta de los demás, alcanzar acuerdos, coordinar acciones...

Estos actos comunicativos pueden venir mediados bajo *pretensiones de poder*, cuando intentan imponer una interpretación, un valor, una regla, un método o una decisión, o en cambio, pueden guiarse por *pretensiones de validez*, cuando tienen intenciones de verdad y están orientados al entendimiento, a alcanzar un acuerdo.

Los procesos comunicativos que se guían bajo pretensiones de validez tienen una importancia vital en proyectos educativos que buscan la igualdad educativa. Estos son los procesos que sustentan las lecturas dialógicas. Una consecuencia fundamental es que bajo estos preceptos, las Tertulias Dialógicas posibilitan la participación de todas las personas, ya que las capacidades universales de lenguaje y acción, permiten que independientemente del nivel de estudios que posean, de su origen cultural o situación socio-económica, puedan participar en un diálogo orientado al entendimiento.

El Concepto de Inteligencia Cultural (Flecha, 1997) al que aludíamos anteriormente, también ahonda en esta idea de competencia lingüística. Se trata de una capacidad universal, es decir, todas las personas tienen inteligencia cultural porque tienen capacidades innatas para comunicarse gracias al lenguaje y poder expresar y modificar lo que a lo largo de su trayectoria vital van aprendiendo.

La implicación educativa que tiene esta inteligencia universal es que en las Tertulias Dialógicas, todas las personas ya sean académicas o no, docentes o no, pueden realizar una interpretación diferente y complementaria de los textos leídos y compartidos debido a sus distintos perfiles, su bagaje cultural y experiencia de vida previa; una interpretación que enriquece el diálogo y el aprendizaje de todos los y las participantes.

B) Interacciones, Diálogo e Intersubjetividad:

La concepción comunicativa del aprendizaje dialógico toma como base las teorías de muchas autoras y autores que actualmente están desarrollando explicaciones interaccionistas del aprendizaje escolar. En la base de estas explicaciones se encuentran la *Psicología Sociocultural* de Vygotski y el *Interaccionismo Simbólico* de Mead.

Para la psicología sociocultural la mente y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores no se pueden entender fuera de la sociedad pues están directamente relacionados con la vida social y la cultura, es decir, se desarrollan en la interacción con otras personas (Vygotski, 2006).

En la *ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores* explica que *toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero “entre” personas (“interpsicológica”), y después, en el “interior” del propio niño*

(“*intrapsicológica*”) (Vygotski, 2006, p. 94). Esto es aplicable al desarrollo de funciones como la atención, la memoria, el razonamiento, el desarrollo lingüístico o la formación de conceptos.

Una aportación fundamental de la teoría vygotskiana a la educación es que el aprendizaje precede y estimula el desarrollo mental. Estos aprendizajes están mediados por instrumentos culturales entre los que destaca el lenguaje (Vygotski, 1995) y es en la interacción con otras personas donde el niño o la niña los va desarrollando: *el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante* (Vygotski, 2006, pp. 138–139).

Las personas que rodean al niño o la niña son, por tanto, fundamentales para potenciar sus aprendizajes. La interacción con personas diferentes (distintos niveles, estilos de aprendizaje, culturas...) estimula y hace avanzar a la persona en su *zona de desarrollo próximo*, pudiendo acelerar el desarrollo.

Como consecuencia, en la lectura dialógica se incrementan las oportunidades de aprendizaje y desarrollo al dialogar distintas personas sobre un mismo texto. Puede que un texto sea complejo para un niño, pero las interacciones mediadas lingüísticamente garantizan un mayor nivel de comprensión y de aprendizaje

George H. Mead (1973) confiere, al igual que Vygotski, un origen social al desarrollo de la mente y de la propia persona. Sus pensamientos, sus actitudes y el significado que atribuye a la realidad y a sus acciones, está mediatizado por el lenguaje y la interacción social.

Desde la *teoría del interaccionismo simbólico*, distingue dos estructuras o fases en la persona que se encuentran en continua interacción: el *yo* y el *mi*. El *yo*, es el resultado de las reacciones del organismo, en respuesta a las acciones de otras personas y es principio de acción y de impulso. El *mi* es el resultado de la interiorización de la imagen de mí mismo, que “los otros” me devuelven en las interacciones. Es decir, dentro de nosotros y nosotras están el resto de personas porque de los diálogos que hemos tenido con ellas sobre determinados aspectos de la realidad y sobre cómo nos hablan, nos miran, nos tratan...entran a formar parte de nuestro *mi* e influyen en nuestra autoimagen o autoconcepto.

Por tanto de los diálogos con las demás personas y de la imagen que proyectan sobre nosotros o nosotras mismas mediante su comunicación verbal y no verbal, se derivan nuestros pensamientos y nuestras acciones.

Se trata de un concepto de persona dialógica que no solo interactúa externamente con otras personas, sino que produce una interacción interna, un diálogo permanente entre el *yo* y el *mi*.

Aunque la teoría de Mead se ha tenido poco en cuenta en educación, sus aportaciones son imprescindibles para la concepción comunicativa de la enseñanza y del aprendizaje. Por ejemplo, de su teoría se deriva la idea de que es posible desarrollar más o menos las capacidades en función de las interacciones que se tengan. También se hace posible el cambio del autoconcepto en función del cambio en las interacciones. Un alumno o alumna puede tener una autoimagen de competencia o de fracaso ante el aprendizaje escolar que influirá en su forma de enfrentarse a él. Una imagen de fracasado/a escolar puede venir suscitada por la devolución que le hacen las personas con las que se relaciona pero del mismo modo, podría cambiarse si se modifican las interacciones con las personas que son más significativas para él o ella (sus maestros/as, su familia, sus monitores/as...). Si éstas le devuelven una imagen diferente, una imagen positiva, que responda a altas expectativas y se lo transmiten no solo con palabras, sino también con sus gestos, con su tono de voz...provocará un incremento de confianza en sus propias capacidades que le/la harán desarrollarlas al máximo y por tanto, ser más competente escolarmente (Aubert et al., 2008).

Otra implicación educativa de la teoría de Mead es el beneficio que conlleva diseñar actividades interactivas del alumnado con iguales y con otros adultos, para incorporar la “perspectiva de los otros”; diferentes puntos de vista que aportan nuevas estrategias a la resolución de problemas y al aprendizaje en general. Fundamenta así, el enfoque de lectura dialógica y de actuaciones educativas de éxito como las tertulias literarias dialógicas.

Las aportaciones de Vygotski o Mead han sido la base para el desarrollo de nuevas explicaciones interaccionistas del aprendizaje en autores y autoras más actuales.

Para Bruner, al igual que Vygotski, todo aprendizaje parte de la interacción social. Se trata de un proceso dialéctico de apropiación de las herramientas culturales (Bruner, 1988). Identifica la intersubjetividad como un factor clave de la psicología actual y

recoge el concepto de *negociación interpersonal*: acuerdo que se busca entre las personas para construir un significado común de un cierto acontecimiento (representaciones mentales comunes). Apuesta por transformar las aulas en *subcomunidades de aprendices mutuos* (Bruner, 2000), donde los alumnos y alumnas trabajan conjuntamente y se ayudan entre sí. Implicaría reestructurar los espacios educativos para convertirlos en *foros* donde los y las estudiantes puedan expresar sus propias ideas y debatirlas junto a los y las demás.

Gordon Wells aporta a la concepción comunicativa del aprendizaje su teoría sobre la *indagación dialógica*. Todos los niños y niñas tienen una *predisposición a interesarse por las cosas, a plantear preguntas y a intentar comprender colaborando con los demás en el intento de encontrar las respuestas* (Wells, 2001, p. 136). Investiga sobre la importancia del lenguaje en los procesos de indagación conjunta entre iguales y afirma que para potenciar estos aprendizajes se deben organizar entornos de acción e interacción colaborativa. En estos entornos *cada participante puede actuar de manera que ayude a los demás y todos pueden aprender de las contribuciones ajenas* (Wells, 2001, pp. 309–310). También destaca el resultado superior que cada participante puede obtener en estos procesos de indagación y aprendizaje conjunto:

Cada integrante del grupo se ve “obligado a superarse” y, al conjugar las aportaciones individuales de todos y cada uno de sus miembros, el grupo puede acabar construyendo un resultado que ninguno de sus miembros por separado hubiera podido concebir al principio del proceso de colaboración en el que participan. (Wells, 2001, p. 326)

Bárbara Rogoff siguiendo la tesis de Vygotski, analiza la interdependencia entre individuo y medio social y cómo ello contribuye al desarrollo cognitivo de los niños y niñas (Rogoff, 1993). Junto a otra investigadora, estudió el papel relevante que pueden desempeñar los compañeros y compañeras, así como otras personas adultas en el avance dentro de la zona de desarrollo próximo. En su investigación observaron que cuando una persona adulta se enfrenta a una situación problemática junto a un niño o niña, suele verbalizar cuáles son las estrategias que va utilizando para la resolución de los mismos así como las decisiones que va tomando en el proceso. Esto sirve como guía y modelo de pensamiento y conducta para los niños y niñas (Radziszewka & Rogoff, 1991). Ratifican, por tanto, el papel clave que Vygotski otorga al lenguaje como herramienta cultural en los aprendizajes y en el desarrollo intelectual. Otra implicación educativa es la importancia de integrar a más personas adultas de la comunidad, diferentes al profesorado, en las aulas y los centros educativos,

convirtiéndolos así en *comunidades de aprendices* (Rogoff, Goodman Turkkanis, & Bartlett, 2001).

Si aplicamos estos resultados de investigaciones al campo de la lectura, podemos confirmar que los espacios de lectura conjunta con otros adultos e iguales (lectura dialógica) son fundamentales para el desarrollo de aprendizajes en los niños y niñas (CREA, 2005).

Para Freire (1997), la persona posee una naturaleza dialógica. Establecemos un continuo diálogo con las personas que nos rodean, con el mundo. La dialogicidad es un aspecto imprescindible para la construcción del conocimiento pero para ello, debe realizarse desde una posición de horizontalidad, fomentando la curiosidad epistemológica.

Freire distingue entre acciones dialógicas y antidialógicas. Las primeras buscan el entendimiento, la creación cultural y la liberación, mientras que las segundas dificultan la comunicación o niegan el diálogo, además de reproducir el poder.

Bautista (2007), siguiendo los postulados de Freire, destaca además, el poder liberador de la construcción colectiva de significados:

El significado de las cosas y los acontecimientos es, en definitiva, el resultado de los procesos de interacción de las personas que utilizan dichos lenguajes y marcos culturales para interpretarlos en un momento y lugar determinado. Si no construimos significados, los construirán otros o prevalecerán los que proporcionen los grupos e instituciones de poder, y estos estarán ligados a sus discursos y sus normas de organización y funcionamiento. (Bautista, 2007, pp. 598–599)

Habermas, en la línea Vygotskiana, afirma que todo lo que es subjetivo, ha sido antes intersubjetivo (Habermas, 2003). El pensamiento subjetivo se produce como consecuencia de la socialización en distintos contextos y con distintas personas, a lo largo de toda la vida. Es en interacción, a través de un diálogo intersubjetivo, como se crean los significados.

Para Bakhtin (1981) los significados se crean en un proceso de reflexión con otras personas. En los diálogos posteriores utilizamos los significados creados en diálogos anteriores (cadena de diálogos). A la hora de aprender determinados contenidos, las personas recuperan en su mente diálogos mantenidos previamente con otras personas, que relacionan con dichos contenidos.

C) Actos Comunicativos y Diálogo Igualitario.

En las bases de esta dimensión se encuentran las teorías de los *actos de habla* de Austin (1971) y su discípulo Searle (1980), la *teoría de la acción comunicativa* de Habermas (2003) y el desarrollo de la misma en torno a los *actos comunicativos* de CREA (Searle & Soler, 2004). Las palabras siempre están cargadas de intenciones y compromisos, así como los actos comunicativos. En estas situaciones de interacción comunicativa el contexto también importa e influye, pues muchas interacciones comunicativas se generan dentro de una estructura social desigual que puede provocar que las personas se sientan coaccionadas a dar una respuesta o a actuar de una forma determinada. Por ejemplo, en los contextos escolares el poder suele estar ostentado por el profesorado y otras personas profesionales de la educación frente al alumnado y las familias.

Esta estructura social desigual genera *interacciones de poder* basadas en la violencia física o simbólica. Frente a ellas, las *interacciones dialógicas*, buscan el entendimiento entre todos los interlocutores, valorando los argumentos aportados al diálogo por encima de la posición de poder de quien los emite.

Aubert et al. (2008) destacan que *los niños y las niñas aprenden más en un contexto de relaciones e interacciones dialógicas que en un contexto de relaciones e interacciones de poder* (p.130).

Los *Actos Comunicativos*, van más allá de los actos de habla pues tienen en cuenta todos los aspectos de la interacción (el lenguaje verbal, los gestos y el lenguaje corporal, el tono de voz así como el contexto en que se produce la interacción).

Desde esta perspectiva se tienen en cuenta qué efectos positivos y negativos pueden tener unos actos comunicativos u otros sobre el aprendizaje y sobre las relaciones entre los distintos agentes educativos.

Con “lo que decimos, cómo lo decimos y en qué condiciones lo decimos” estamos influyendo en la experiencia escolar de nuestros y nuestras estudiantes, en su autoconcepto y en su rendimiento, en la confianza de las familias hacia el centro educativo y en el proyecto de centro que se construye (Aubert et al., 2008, p. 138).

Frente a los actos comunicativos de poder, los *actos comunicativos dialógicos* (*actos ilocucionarios*) buscan el consenso, es decir, llegar a acuerdos contruados en la interacción entre las y los distintos interlocutores. Los efectos finales (*efectos perlocucionarios*) dependerán de lo que se decida hacer de forma consensuada. Para que los actos comunicativos sean dialógicos, tienen que tener un compromiso de *sinceridad* por parte del emisor. Siempre que se persigue un propósito en el acto comunicativo dialógico, debe de explicitarse (*acto perlocucionario dialógico*), y las acciones que finalmente se derivan de él son fruto del consenso, la sinceridad y la libertad (sin coacciones). Finalmente, los actos comunicativos dialógicos, superan el ámbito de las intenciones (lo que uno o una pretende cuando dice algo –*ética de las intenciones*–), adoptando un compromiso con las consecuencias (*ética de la responsabilidad*) (Aubert et al., 2008; Searle & Soler, 2004).

Estas afirmaciones teóricas tienen importantes implicaciones educativas. En el caso de la lectura dialógica se busca alcanzar mayores niveles de dialogicidad y para ello, es preciso incluir todas las voces.

Las interacciones entre los diferentes agentes educativos y entre el alumnado y aquéllos serán más dialógicas en la medida en que estén representadas en igualdad las voces de familiares, profesorado, alumnado y la comunidad en general, considerando especialmente las que tradicionalmente han sido excluidas de los debates educativos y de las decisiones escolares (Aubert et al., 2008, p. 150).

Los criterios de funcionamiento de la tertulia pretenden fomentar un *diálogo igualitario*. Así se pide explícitamente a los y las participantes que sus emisiones tengan pretensiones de validez y estén orientadas al entendimiento, aunque no es obligatorio llegar a un consenso. En el caso de llegar a un acuerdo, este es sincero y libre. Así todos y todas aprenden (alumnado, profesorado, familias...) pues *todas las personas construyen sus interpretaciones en base a los argumentos aportados. No hay nada que puedan dar por definitivamente concluido, al quedar las afirmaciones siempre pendientes de futuros cuestionamientos* (R. Flecha, 1997, p. 14).

Se genera así un contexto de comunicación y aprendizaje que trata de superar las estructuras de poder dominantes en el ámbito escolar.

D) Dimensión Instrumental.

El diálogo y la reflexión compartida fomentan el desarrollo de destrezas como la selección, el procesamiento y la devolución de información, capacidades muy importantes para desenvolverse en la sociedad actual (Flecha, 1997).

Cuando el diálogo y la interacción se incorporan como medios para alcanzar una mayor comprensión de los textos, el alumnado y las personas en general, aprenden más, no sólo de los contenidos incluidos en los textos sino de la realidad social y cultural que los envuelve. Por tanto, a través de la lectura dialógica se incrementan a la vez, el conocimiento académico y el conocimiento del mundo. Además, las interacciones dialógicas en torno al texto aumentan las oportunidades de aprendizaje e incrementan el esfuerzo y la motivación por la lectura. Esto puede transformar la percepción que se tiene sobre la propia capacidad de aprendizaje, provocando así, una aceleración del mismo en el sentido de una mayor agilidad, comprensión, vocabulario, etc. (CREA, 2005).

Tomando como ejemplo las tertulias literarias dialógicas de adultos, en las que pueden participar personas académicas y otras neoelectoras o en proceso de alfabetización, se *conversa aprendiendo literatura*, sin necesidad de que exista una programación tecnocrática prefijada, *muchas personas van abordando y asimilando las corrientes y obras más importantes de la literatura universal, recursos estilísticos, acontecimientos históricos y los pensamientos filosóficos con que están relacionados, así como sus conexiones con las evoluciones de otras artes* (R. Flecha, 1997, p. 34).

E) Transformación.

Desde el ámbito de la sociología, autores y autoras muy representativos (Giddens, 1998; Habermas, 2003) han demostrado el carácter dual de la acción, es decir que tanto las estructuras o sistemas como la agencia humana están en interacción y se influyen mutuamente.

Giddens (1998) afirma que las personas tienen conciencia de lo que sucede en su realidad y de cómo las estructuras pueden condicionar su vida. Sin embargo y al mismo tiempo, son conscientes de la capacidad que tienen para organizarse y generar transformaciones en las mismas. Las personas llegan a acuerdos que crean instituciones y sus relaciones dan forma a la sociedad (Aubert et al., 2008).

Aportaciones más actuales en sociología de la educación (Apple, 2002; Bernstein, 1990; Castells et al., 1994; Giroux, 1997) muestran que a pesar de los efectos reproductores, la escuela puede producir importantes cambios educativos y sociales.

Frente a teorías reproductoras como la de Bourdieu & Passeron (1977) o Bowles y Gintis (1985) que extendieron la idea de que la escuela reproduce las desigualdades sociales y no puede hacer nada por evitarlo, Paulo Freire confía en la capacidad de todas las personas para transformar la realidad, argumentando que *somos seres de transformación y no de adaptación* (Freire, 1997, p. 26). Evidenciando su fuerte compromiso social, desarrolla toda una corriente educativa que pretende la transformación de las desigualdades existentes; la liberación y emancipación de las personas oprimidas. Su teoría también pone un importante énfasis en lo comunicativo. Una comunicación más igualitaria en la que nadie asume una posición de superioridad. Entiende la alfabetización como un proceso que incluye la concientización, aprender a valorar las vivencias y la propia situación, para hacer a las personas actores de su propia historia.

En el mismo sentido se expresa Vygotski cuando alude a la naturaleza transformadora de la persona que le conduce al uso de herramientas para transformar el entorno según sus fines. Entre esas herramientas culturales destaca el lenguaje y en esos actos de transformación del entorno, la persona se transforma a sí misma: *El dominio de la naturaleza y el de la conducta están sumamente relacionados, puesto que la alteración de la naturaleza por parte del hombre altera, a su vez, la propia naturaleza del hombre* (Vygotski, 2006, p. 91).

Un ejemplo del poder de transformación de la lectura dialógica en el entorno escolar lo encontramos en la investigación *“Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones del aula”* (CREA, 2005). En ella se evidencia que las prácticas que implican un cambio en la organización del aula (como los grupos interactivos) y una participación basada en el diálogo igualitario y la igualdad de diferencias, contribuyen a una serie de transformaciones más igualitarias: la generación de diálogos en las aulas y el centro educativo que facilitan la transmisión de valores igualitarios de género y que a su vez, son favorecedores de reflexiones que contribuyen a superar los estereotipos sexistas.

F) *Comprensión Dialógica.*

Revisando la literatura científica existente, encontramos distintas concepciones en cuanto a la construcción de conocimiento a partir de la lectura y la comprensión de los textos escritos. Las concepciones tradicionales consideraban que el conocimiento se encontraba en los textos como una verdad objetiva y que el lector sólo tenía que extraerlo y asimilarlo (Gibson & Levin, 1975). Más adelante, se empezó a hablar de interacción entre el texto y el lector y cómo el mismo texto no es igual para todas las personas que lo leen, dependiendo de la interpretación que hace cada cual. En este sentido, el texto no pertenece al autor, sino también a los lectores y lectoras que, de alguna manera, lo hacen suyo.

Bakhtin (1981) aporta el concepto de *Imaginación Dialógica*. Mientras leemos hacemos conexiones con diálogos anteriores que de alguna manera vinculamos al contenido del texto. A su vez, evocamos diálogos que podremos tener posteriormente con otras personas, en torno a lo leído.

El significado no es el que parte de la subjetividad individual, sino el que se obtiene de forma intersubjetiva, entre todas las personas que leen el texto y dialogan sobre él, aportando sus distintos puntos de vista. A través del diálogo igualitario cada persona aporta sus conocimientos y experiencias, contribuyendo a una interpretación colectiva que es mucho más rica que cualquiera de las interpretaciones o significados particulares.

2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. SITUACIÓN ACTUAL Y RETOS DE FUTURO.

El marco que hemos planteado sobre el giro dialógico en la sociedad, en la organización educativa y en el aprendizaje y su teorización, tiene fuertes implicaciones para la función del profesorado y sus necesidades de formación. Nuestra investigación, centrada en la formación permanente del profesorado, debe partir del estado de la cuestión sobre la función docente, el desarrollo y los principales retos del desarrollo de los y las profesionales en el contexto de la sociedad del conocimiento y del giro dialógico en la educación.

2.1. Profesorado en el siglo XXI. Competencias necesarias.

Como hemos visto, en la sociedad del conocimiento la educación tiene un papel más relevante que nunca antes. La Estrategia Europa 2020 sitúa la Educación como uno de sus cinco objetivos principales. Para el desarrollo de los objetivos del ámbito educativo, la (Comisión Europea, 2012) ha elaborado recientemente una nueva estrategia en la que se propone un replanteamiento de la educación de los Estados Miembros, dadas las altas tasas de desempleo juvenil (cerca del 23%), el abandono escolar prematuro (26,5% en España), el porcentaje de jóvenes europeos que no ha adquirido las aptitudes básicas relacionadas con la lectoescritura, aritmética o ciencias elementales (cerca del 20%) o la baja participación en actividades de aprendizaje permanente (8,9%). Se pone énfasis en los *resultados de aprendizaje*, es decir, en la adquisición de conocimientos, capacidades y competencias que deben adquirir los y las estudiantes. Entre ellas, se destaca la necesidad de promover la adquisición de *aptitudes transversales* tales como el pensamiento crítico, la iniciativa, la solución de problemas, el trabajo colaborativo o las *aptitudes emprendedoras y científicas*. También, se hace hincapié en la necesidad del *aprendizaje de idiomas* (que se aprendan al menos dos lenguas extranjeras) y en las *aptitudes digitales*. Para ello, se apuesta por un aumento de la inversión en educación y un uso más eficiente de la financiación.

Por otro lado, la investigación educativa ha demostrado sobradamente la relación entre la calidad docente y los resultados educativos (Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin, & Heiling, 2005; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2005).

Esta relación justifica que el modelo y las competencias de personas docentes también entre a formar parte de las políticas de los países y sea objeto de debate en los organismos internacionales. Por ejemplo, en el caso de la Comisión Europea, el documento *Supporting the teaching professions form better learning autcomes* expresa una serie de directrices en cuanto al modelo docente: qué se espera de él, qué competencias debe adquirir, cómo fomentar su desarrollo profesional, etc. (European Commission, 2012).

En este mismo documento, la Comisión Europea explicita que valora enormemente a los y las profesionales de la educación para mejorar el aprendizaje y rendimiento del alumnado. Se considera que el cuerpo docente está mayoritariamente formado por profesionales comprometidos, que generalmente, trabaja más horas de las que les

corresponden y con un interés en involucrarse en actividades de desarrollo profesional para ampliar sus competencias. Así mismo, se constata que el profesorado del siglo XXI necesita una serie de competencias más amplias y sofisticadas que antes (European Commission, 2012) para poder hacer frente a las cambiantes demandas y necesidades de la sociedad. Los avances en las tecnologías de la información y la comunicación y los medios de comunicación digitales están teniendo un gran impacto en el aprendizaje y la enseñanza. Por otro lado, se están produciendo nuevos descubrimientos en el conocimiento y la comprensión de los procesos de aprendizaje gracias al desarrollo de nuevos ámbitos como la neurociencia, avanzando en el conocimiento de las distintas formas de aprender que tienen el ser humano, los nuevos contextos de aprendizaje o la influencia del entorno social que rodea al niño. Todo ello produce así mismo, cambios en la naturaleza de la pedagogía, de las tecnologías de la enseñanza y en los propios procesos de aprendizaje (Scheerens, 2010).

Ante estos cambios, la definición del rol de los y las docentes, sus competencias y las nuevas habilidades ha sido objeto de intensos debates en las últimas décadas. Las aportaciones de Henry Giroux (1990) y Schön (1992) sobre los profesores como intelectuales reflexivos y críticos, más que como “ejecutores” técnicos de decisiones tomadas sin contar con ellos, han sido asumidas en el discurso sobre la profesión docente.

Sin embargo, a diferencia de otras profesiones que a nivel europeo tienen unas competencias y unos estándares generales consensuados, la profesión docente carece de este consenso. La responsabilidad para definir las competencias docentes varía entre los distintos estados miembros, siendo de forma mayoritaria (por ejemplo, en Francia, Bélgica, Irlanda o España) definidas a nivel nacional, pero después son concretadas y adaptadas por las instituciones encargadas de formar al profesorado. En algunos estados como Chipre, Alemania o Reino Unido, la decisión se centraliza totalmente en las instituciones gubernamentales pertinentes. En otros pocos (por ejemplo, Finlandia, Grecia o Malta), esta definición compete exclusivamente a las instituciones de formación del profesorado. Se ha observado que a mayor centralización, la definición del perfil competencial docente queda más detallada,

mientras que cuando las instituciones de formación del profesorado tienen una mayor autonomía, la definición de estas competencias tiende a ser más diversa⁸.

Por otro lado, la Comisión Europea señala que las instituciones de formación del profesorado se preocupan sobre lo que los futuros docentes deberían aprender; e insta a los Estados Miembros a desarrollar lo que el profesorado debería “saber” y “poder hacer” (European Commission, 2012). Se indican cuáles son las características (cualidades, actitudes y valores) que reúnen los profesores más eficientes: profesionalismo, pensamiento, expectativas y liderazgo (Ver tabla 2).

Tabla 2
Características de los docentes más eficaces .

Categoría	Características	Descripción
profesionalidad	Compromiso	Compromiso de hacer todo lo posible para cada estudiante y favorecer el éxito de todos los estudiantes.
	Confianza	La creencia en la propia capacidad para ser eficaz y para asumir desafíos.
	confiabilidad	Ser coherente y justo; cumplimiento de la palabra.
	Respeto	La creencia de que todas las personas son importantes y merecen respeto
Pensamiento/ Razonamiento	Pensamiento Analítico	Capacidad para pensar lógicamente, desmembrar y reconocer causa y efecto.
	Pensamiento Conceptual	Capacidad de ver patrones y conexiones, incluso cuando existe gran cantidad de detalles.
Expectativas	Unidad para la mejora	Energía incesante para cumplir y establecer objetivos exigentes, con los estudiantes y la escuela.
	Búsqueda de información	Impulso para obtener más información y llegar al corazón de las cosas; curiosidad intelectual.
	Iniciativa	Impulso para actuar en el momento, para anticipar y prevenir eventos.
Liderazgo	Flexibilidad	Capacidad y disposición para adaptarse a las necesidades de una situación y cambiar de táctica.
	Rendición de cuentas	Unidad y capacidad de establecer con claridad expectativas y parámetros de liderazgo, permitiendo a otros responder por sus actuaciones y responsabilizarse del

⁸ Estos datos han sido extraídos del informe elaborado por el Finnish Institute for Education Research 2009: '3 studies to support School Policy Development, Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU', Final Report.

	rendimiento.
Pasión por el aprendizaje	Unidad y capacidad para apoyar a los estudiantes en su aprendizaje y para ayudarlos a ser independientes y seguros como aprendices.

Exponemos a continuación una tabla-resumen de las competencias fundamentales que desde la Comisión Europea se propone que todos los docentes europeos deberían desarrollar durante su formación inicial y permanente (ver tabla 3). Además de estas competencias fundamentales, cada grupo de profesionales docentes, debería desarrollar otras competencias específicas en función de la población a la que se va enseñar (por ejemplo, educación infantil o educación de adultos), el área o asignatura concreta o el lugar de trabajo.

Tabla 3
Competencias Necesarias para una Enseñanza Eficaz en el siglo XXI.

Conocimiento y Comprensión	Conocimiento de la materia
	Conocimiento didáctico del contenido lo que implica un conocimiento profundo acerca de contenido y la estructura de la materia:
	- conocimiento de las tareas , los contextos de aprendizaje y objetivos
	- conocimiento del conocimiento previo de los estudiantes y las dificultades de aprendizaje de la materia más recurrentes.
	- conocimiento estratégico de los métodos de enseñanza y materiales curriculares.
	Conocimiento pedagógico (conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje)
	Conocimiento curricular (conocimiento de los planes de estudio de la materia - por ejemplo el aprendizaje planificado y guiado de contenidos específicos de la materia)
	Fundamentos de las Ciencias de la Educación (interculturales , históricos , filosóficos, conocimiento sociológico, psicológico)
	Aspectos Contextuales, institucionales y organizativos de las políticas educativas.
	Cuestiones relacionadas con la inclusión y la diversidad.
	Utilización eficaz de las tecnologías para el aprendizaje.
	Psicología evolutiva
	Procesos y dinámicas de grupo, teorías de aprendizaje , problemas de motivación.
	Procesos y métodos de evaluación.

Habilidades	Planificación, gestión y coordinación docente.
	Utilización de materiales didácticos y tecnológicos.
	Gestión y manejo de grupos y alumnado.
	Seguimiento, adaptación y evaluación de objetivos y procesos de enseñanza/aprendizaje.
	Recopilar, analizar e interpretar datos y evidencias (aprendizaje escolar, resultados, evaluaciones externas) para tomar decisiones profesionales y mejorar la enseñanza / aprendizaje.
	Uso, desarrollo y creación de conocimiento de la investigación para revertir en la práctica.
	Colaboración con colegas, familias y servicios sociales.
	Habilidades de negociación (interacciones sociales y políticas con múltiples agentes educativos, actores y contextos)
	Habilidades interpersonales reflexivas y metacognitivas para el aprendizaje individual y en comunidades profesionales.
Disposición: creencias, actitudes, valores y compromiso	Adaptación a los contextos educativos caracterizados por la dinámica de varios niveles con influencias cruzadas (desde el nivel macro de las políticas gubernamentales, hasta el nivel medio de contextos escolares o el nivel micro de aula y la dinámica de los estudiantes)
	Conciencia epistemológica (cuestiones relativas a las características y el desarrollo histórico de la materia y su estado en relación a otras áreas)
	Disposiciones para el cambio, flexibilidad, aprendizaje continuo y mejora profesional, incluyendo estudio e investigación.
	Compromiso para promover el aprendizaje de todos los estudiantes.
	Disposiciones para promover actitudes y prácticas democráticas en los estudiantes como ciudadanos europeos, (incluyendo el aprecio a la diversidad y multiculturalidad)
	Actitudes críticas hacia la propia enseñanza (examinar, discutir, cuestionarse)
	Disposiciones para el trabajo en equipo, la colaboración y el trabajo en red.
	Sentido de autoeficacia.

Atendiendo a las reflexiones que hemos realizado sobre el giro dialógico en la sociedad y sus implicaciones en la educación, podemos subrayar dos competencias especialmente importantes para el profesorado del siglo XXI. Por un lado, la capacidad de colaborar con diferentes agentes del entorno. Por otro lado, la capacidad de crear entornos inclusivos en los que todos los alumnos y alumnas, desde sus diferencias, encuentren la oportunidad de una enseñanza de calidad.

Como desarrollaremos más adelante, son diversos los beneficios que conlleva la existencia de buenas relaciones de colaboración familia-escuela-comunidad. Por ello, autores y autoras especializados en el ámbito de la participación familiar destacan cómo es fundamental que el profesorado desarrolle habilidades que les permitan trabajar eficazmente con las familias (Joyce L. Epstein, 2001; Greenwood & Hickman, 1991).

El reto de una educación inclusiva exige, a su vez, profesores y profesoras reflexivos y analíticos respecto a cómo sus propias prácticas pedagógicas favorecen el aprendizaje de todo el alumnado (Florian & Black-Hawkins, 2011; Florian & Linklater, 2010)

Recogiendo estas aportaciones, el citado informe de la Comisión (European Commission, 2012) indica en relación con la formación inicial del profesorado, que además del conocimiento específico de las distintas materias y su didáctica, debería capacitarse a los futuros docentes para ser profesionales reflexivos e investigadores en el aula; prepararles para detectar problemáticas en el alumnado y cómo poder afrontarlas; ser capaces de promover situaciones de aprendizaje que se ajusten a las necesidades específicas del alumnado; conocer distintos métodos y entornos de aprendizaje, entre los que se incluye el *e-learning* o los recursos abiertos, así como distintas técnicas y recursos de evaluación. Todos estos aprendizajes deberían ser complementados con una amplia experimentación práctica tutelada por profesionales expertos.

En cualquier caso, el debate sobre el modelo de profesorado propio de la sociedad actual lleva a plantear la formación que responda a los retos educativos de la sociedad actual. A continuación hacemos un breve repaso histórico a esta cuestión, para llegar a las propuestas actuales en formación continua y desarrollo profesional basados en la colaboración docente.

2.2. Paradigmas de la formación del profesorado

En términos generales, la literatura científica sobre formación del profesorado ha sido mucho más prolífica en la formación inicial que en la formación permanente. De hecho, haciendo una revisión de la publicaciones actuales, jornadas y congresos estatales sobre formación del profesorado, se evidencia que la identificación de las necesidades formativas y desarrollo competencial del docente en formación inicial sigue ocupando un mayor número de estudios y publicaciones, si bien es cierto que diversos autores y autoras hablan de la necesaria relación e interdependencia de la formación inicial y permanente del profesorado (como un continuo). Vamos a realizar un pequeño recorrido histórico sobre las perspectivas y estudio de la formación del profesorado incluyendo la formación inicial, sin perder de vista que el núcleo central de nuestra investigación se centra en la formación permanente.

Como expone (Pérez Gómez, 1985) a partir de los años treinta del siglo pasado y en especial en la década de los sesenta y setenta, hubo un gran interés en el estudio de los factores que inciden en los procesos de enseñanza y en las múltiples relaciones e interacciones que se establecen sobre ellos. Comienza así una etapa de intensas investigaciones sobre la formación del profesorado que llega hasta nuestros días. Ahora bien, los paradigmas en los que se han ido sustentando estas investigaciones han variado a lo largo de estas décadas. Iremos describiéndolos haciendo un análisis paralelo de la influencia de estas investigaciones en la formación inicial y permanente del profesorado.

El *paradigma presagio-producto*, dio lugar a investigaciones en las que se trataba de encontrar cuáles eran aquellos rasgos de personalidad que componían el perfil del profesor ideal. A través de estudios cuantitativos se valoraba la correspondencia entre las aptitudes del profesor (variable independiente) con variables dependientes como el rendimiento académico o el juicio del alumno. Obtener estos rasgos permitiría posteriormente organizar actividades formativas y de selección del profesorado. Entre sus principales críticas (Esteve, 1997) señala que estos listados no son más que estereotipos sociales y culturales. Las escuelas necesitan maestros de estilos diferentes y no tiene sentido elaborar un listado único de las características definitorias de la eficacia docente. Por su parte, Pérez Gómez (1985) señala que se trata de un enfoque reduccionista que desconsidera los procesos que realmente ocurren en el

aula y adolece de un análisis de los efectos mediadores en los procesos de aprendizaje del alumnado y de los factores contextuales.

El *paradigma proceso-producto* cambia el objeto de estudio tratando, en este caso, de medir la relación existente entre los métodos de enseñanza o los estilos docentes y los resultados académicos o el rendimiento del alumnado. La idea es identificar experimentalmente el método más eficaz para, después, entrenar al profesorado en ese método en los centros de formación de profesores. Este paradigma ha tenido gran incidencia en la investigación educativa como señala Sánchez Delgado (2005a). Entre sus aportaciones, Esteve (1997) destaca que, con este tipo de investigaciones, se demostró la existencia de distintos estilos eficaces para afrontar las situaciones didácticas.

Pérez Gómez (1985) recoge las críticas internas que ha recibido este paradigma de investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y los divide en tres tipos:

- Relacionadas con la variable independiente (método, estilo de enseñanza), entre la que destacamos que se cuestiona el concepto de estabilidad del comportamiento, pues muchas estrategias metodológicas implican flexibilidad y cambio.
- Relacionadas con instrumentación y metodología, como las deficiencias en la identificación de los elementos más concretos de cada estrategia metodológica y la ausencia de control de las variables que intervenían en cada situación, ofreciendo conclusiones inconsistentes e incluso, contradictorias.
- Relacionadas con la variable dependiente, entre las que se menciona la dificultad para definir los productos de la enseñanza: habilidades, actitudes, aprendizaje de conceptos...

En esta época podemos decir que comienza lo que Sparks y Loucks Horsley (1990) denominan el “inicio de la era de la formación permanente”, que avanzaría hasta los años ochenta. Siguiendo a Imbernón (2007), en la década de los 70 se institucionaliza la formación inicial del profesorado y es la que prima. En relación a la formación permanente, predomina un *modelo individual* en el que cada docente buscaba según su criterio, las actividades de formación que podían facilitarle algún aprendizaje, y es a finales de esta década cuando empiezan a aparecer las primeras instituciones dedicadas a la formación permanente del profesorado, fundamentalmente en universidades.

Llegamos, así, a la década de los ochenta en que las universidades comienzan a desarrollar programas de formación permanente del profesorado, promovidos en buena medida por el tipo de investigaciones arriba relatadas y que responden a una racionalidad técnica. Son, por tanto, programas basados en el entrenamiento de habilidades, cualidades y actuaciones genéricas que, supuestamente, repercuten de forma eficaz en el rendimiento del alumnado. Sin embargo, como señala Imbernón (2007), de este “modelo de entrenamiento” se espera, sin comprobación posterior, que se produzcan cambios en las actitudes del profesorado y que estos aprendizajes se transfieran al aula. Se trata de un modelo de formación en el que es el experto quien selecciona las actividades formativas y se ha comprobado que esto es algo que no funciona del todo ya que, entre otros aspectos, no existe un acompañamiento posterior al profesorado que le anime a aplicarlo, analizarlo y que posibilite la reflexión compartida.

Posteriormente fueron apareciendo investigaciones sobre los procesos didácticos, más flexibles y de tipo cualitativo como los modelos mediacionales. Dentro de éstos, Pérez Gómez (1985) identifica dos: por un lado, el *paradigma mediacional centrado en el profesorado*, que sitúa sus investigaciones en el ámbito de la docencia. Analiza los factores y procesos internos que determinan en el profesorado su intencionalidad y su proceso de toma de decisiones para actuar. Establece una distinción entre comportamientos preactivos (procesos previos a la actuación) y comportamientos interactivos (procesos de intercambio en el aula). Esteve (1997) resalta que este paradigma de investigación tiene una importante repercusión sobre la formación del profesorado desembocando a finales de los ochenta y principios de los noventa, en la idea de que la auténtica formación del profesorado radica en procesos de reflexión y un permanente análisis crítico de las propias actuaciones docentes.

Por otro lado, el *paradigma mediacional centrado en el alumnado* traslada el punto de mira de la docencia al aprendizaje. Se parte de la idea de que el alumno media entre el proceso de enseñanza y los resultados como consecuencia de una serie de procesos cognitivos internos. Como consecuencia de estas investigaciones los modelos de enseñanza se centran en el proceso de aprendizaje del alumnado, en las actividades mentales y las estrategias de procesamiento de la información. En cuanto a la formación del profesorado ya no se pone el acento en encontrar modelos ideales de comportamiento que el profesorado en formación debía conocer e imitar; ahora se coloca en el desarrollo de capacidades para discurrir, interpretar, proponer y evaluar (Sánchez Delgado, 2005b).

No obstante, a pesar de las contribuciones de estas investigaciones, Pérez Gómez (1985) recoge dos limitaciones del paradigma mediacional centrado en el alumno. Por un lado, valora la dificultad de extrapolar las explicaciones del aprendizaje del alumnado en situaciones experimentales de laboratorio a la comprensión de los aprendizajes en el aula, lo que supone un reduccionismo “psicologista” en la explicación. Por otro lado, valora que desde este paradigma no se tiene en cuenta variables contextuales, ya que el niño en su ambiente natural de aula no es un individuo particular sino que forma parte de un grupo con una manera propia de interactuar y una dinámica colectiva peculiar, que constituyen también elementos condicionantes del proceso de aprendizaje individual.

Cobra así fuerza un paradigma que ya había comenzado a desarrollarse a finales de la década de los setenta. Se trata del *paradigma ecológico* en el que se “pretende analizar toda la riqueza y complejidad del aula de clase concebida como el marco natural donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin seleccionar previamente unas u otras variables consideradas más o menos relevantes como hacían los paradigmas anteriores” (Sánchez Delgado, 2005, p. 235). Este paradigma se plantea la investigación desde enfoques cualitativos, etnográficos y situacionales. Se pretende analizar por tanto, la vida real del aula atendiendo a variables contextuales.

Sánchez Delgado (2005) destaca, finalmente, un modelo de estudio sobre la formación del profesorado diferenciado de los paradigmas básicos, porque no se trata de una investigación hecha por expertos (investigadores del ámbito universitario) sobre el profesorado o sobre los procesos y contextos de enseñanza-aprendizaje. Se trata de la *investigación-acción*, la cual es llevada a cabo por “los profesionales en ejercicio tratando de mejorar su comprensión de los acontecimientos, las situaciones y los problemas para aumentar la efectividad de su práctica” (McKernan, 1996, p. 24). Se trata de una investigación sistemática realizada por los y las docentes en su propia escuela o en sus aulas, donde analizan su trabajo educativo y las problemáticas a las que se enfrentan, tratando de buscar soluciones, implementar acciones consecuentes y evaluarlas (Carr & Kemmis, 1988; Elliot, 1990). De este modo, se rompe con la dualidad entre el conocimiento científico, asociado tradicionalmente a los investigadores universitarios, y el conocimiento profesional, asociado a los y las docentes (Elliot, 1993). Además, rompe con el supuesto tradicional de que la formación permanente del profesorado debía estar impartida por personas expertas y

no podía provenir de la reflexión compartida de los profesionales sobre sus propias prácticas (Barba, 2013).

Torrego-Egido (2014), resalta entre las características y virtudes de este modelo de investigación que:

Exige la participación de las personas implicadas en un problema con características sociales, permite poner en marcha procesos de formación y autoformación de quienes participan en ella, da la posibilidad de empoderamiento de sujetos, grupos y comunidades que están expulsados del núcleo del poder, persigue una revisión del propio proceso de investigación y no se contenta, por propia definición, con ser solo una estrategia para conocer la realidad, sino que está organizada para transformarla. (p. 121)

En la década de los noventa, se dio un importante impulso a la formación de los y las docentes. La preocupación del ámbito universitario por su estudio teórico, la mayor conciencia del profesorado comprometido que demandaba una formación donde los docentes estuvieran más implicados, el desarrollo de modelos de formación alternativos como la indagación de la práctica mediante proyectos de investigación-acción, el acercamiento de la formación a los centros, la aparición de gran cantidad de textos (traducidos y autóctonos) con análisis teóricos, experiencias y comunicaciones, y la celebración de encuentros, jornadas, congresos y similares. (Imbernón, 2007, p. 24). Así, se consolidaron los centros de profesores, y aparecieron nuevas modalidades de formación así como la figura del asesor. En definitiva, se impulsa un nuevo modelo de formación inspirado en las y los docentes como profesionales reflexivos (Schön, 1992; Zeichner, 1993, 1995), que genera ilusión hacia el cambio, realizándose diversos avances y propuestas con las que todavía hoy contamos.

Sin embargo, Imbernón (2007) señala que desde el año dos mil y hasta la actualidad los diversos cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos han producido confusión y desconcierto, situación en la que “empieza a surgir una crisis en la profesión de enseñar”, lo que se ha manifestado en una menor motivación para asistir a modalidades de formación permanente y para asumir los riesgos que supone la innovación educativa. En respuesta a ello, el autor realiza algunas propuestas que nos permiten vislumbrar líneas de futuro hacia donde puede avanzar la formación permanente del profesorado en este nuevo siglo. Entre ellas destacamos las siguientes:

- Potenciar una nueva cultura formativa que genere nuevos procesos en la teoría y en la práctica de la formación, incluyendo nuevas perspectivas y metodologías.
- Contribuir al “rearme moral, intelectual y profesional del profesorado” lo que implica que recupere el control sobre su propio proceso de trabajo, así como aumentar su consideración y su estatus laboral y social. Esto incluye ser protagonista activo de su formación, pasando de ser objeto de la formación a ser sujeto activo durante todo el proceso: planificación, aplicación y evaluación.
- Dejar de trabajar la formación desde una perspectiva lineal y simplista, para introducirse en el análisis educativo desde un pensamiento complejo.
- Introducir nuevas estrategias metodológicas y propuestas de formación permanente, incluyendo los aspectos teóricos y resultados que nos brindan las investigaciones más recientes como:
 - La reflexión sobre la práctica en un contexto determinado
 - Generar una cultura de trabajo colegiado y colaborativo que contribuya a sustituir el aislamiento del profesorado, que lo conduce a desmotivarse, dejar de creer en la educación y perder la ilusión por su trabajo diario. Potenciar a su vez el intercambio de experiencias entre iguales a través de la creación de redes de innovación y de comunicación entre el profesorado.
 - Partir de los proyectos de las escuelas con el objetivo de que el profesorado decida qué formación necesita para sacarlo adelante, y no al revés.
 - Iniciar procesos de reflexión con la comunidad que envuelve un determinado centro, lo que incluiría una formación para todos y todas (profesorado, familias, asociaciones e instituciones de la localidad). Ello contribuiría a romper el aislamiento que impide que se produzca la innovación institucional en los centros y territorios.
 - Abandonar la concepción tradicional en la formación que parte de la necesidad de una actualización científica, didáctica y psicopedagógica de sujetos ignorantes. En su lugar pasar a una concepción que potencie en los docentes una reflexión real sobre su propia práctica, de modo que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes, etc. estableciendo de forma firme un proceso de constante autoevaluación de lo que se hace y analizando por qué se hace.

- Esto implicaría de forma complementaria una nueva formación que estableciese mecanismos de desaprendizaje para volver a aprender (como es propio en la sociedad del conocimiento).
- Abandonar los procesos formativos que pretenden dar a través de expertos, una solución estándar a problemas genéricos. En su caso, ir sustituyéndola progresivamente por una formación que se acerque a las situaciones problemáticas en su propio marco, es decir, en los propios centros y territorios, y en las propias aulas.
- Introducir en el proceso y la metodología una formación más actitudinal y emocional, que permita descubrir a los y las docentes el sentido de su práctica educativa e intentar encontrar el equilibrio entre lo que ellos quieren, lo que el entorno les demanda y lo que su alumnado necesita.

2.3. Apuntes sobre la formación permanente del profesorado

A pesar de su innegable importancia, la formación inicial del profesorado es sólo una dimensión de la formación docente, insuficiente para garantizar la calidad y la actualización de los conocimientos. El informe que realizó la OCDE a partir del primer estudio TALIS⁹ (OCDE, 2009), destaca que el profesorado suele sentirse poco preparado para afrontar eficazmente las necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje de su alumnado, afrontar eficazmente problemas de disciplina y comportamiento así como utilizar con destreza en su práctica diaria las TIC.

Por ello, la formación continua y en general las estrategias asociadas al desarrollo profesional del profesorado se convierten en piezas clave de la mejora educativa. Desde la Comisión Europea (2012) se insiste en la necesidad de que el profesorado en activo actualice sus destrezas, incorporando nuevas técnicas de enseñanza basadas en la investigación educativa así como los nuevos conocimientos que sobre su materia se vayan desarrollando. Algunos de los contenidos y destrezas sobre las que formarse durante su desarrollo profesional son: la definición de los resultados de

⁹ El estudio TALIS (del inglés, Teaching and Learning International Survey) ha sido desarrollado por la OCDE con objeto de indagar sobre factores relacionados con el profesorado y los procesos de enseñanza para promover políticas educativas que incentiven la eficacia y el atractivo de la profesión docente (OCDE, 2009). En 2013 se realizó un segundo estudio, y el próximo se prevé en 2018.

aprendizaje, el uso de la evaluación formativa, el trabajo en entornos de aprendizaje inclusivos, pedagogías centradas en el aprendiz o el uso más eficaz de las TIC.

Por su parte, en el Joint Progress Report del Consejo y la Comisión europea¹⁰ (2010), se expone que para la mayoría del profesorado europeo en servicio existen pocas oportunidades para actualizar sus competencias adecuadamente. Por todo ello, la formación permanente debe ser organizada para ayudar a los docentes a mejorar sus prácticas diarias, empezando por el mismo momento de acogida en un centro; de hecho, solo la mitad de los Estados Miembros ofrecen un sistema que cuide la acogida y el apoyo al profesorado que comienza a trabajar (European Commission, 2012). Se valora que unas políticas eficaces para apoyar el desarrollo profesional del profesorado deberían: (a) estimular una implicación activa del profesorado en su formación continua; (b) una evaluación de su desarrollo competencial a lo largo de su carrera profesional; (c) facilitar oportunidades a lo largo de su desarrollo profesional para seguir adquiriendo y mejorando las competencias que necesita. (European Commission, 2012).

Desde el estudio TALIS (2009) se observó que cerca del 90% del personal docente había participado recientemente en alguna actividad de formación permanente, pero existían notables diferencias y variabilidad en cuanto al tipo de actividad, intensidad de participación o el número de participantes docentes. Además, un número considerable de docentes encuestados expresan que precisan de una mayor formación permanente. En un segundo análisis de TALIS sobre el desarrollo profesional de los docentes se expone que los sistemas educativos de 17 países europeos permiten promocionar a los y las docentes cuando se involucran en actividades de formación permanente. Éste es el principal incentivo que anima al profesorado a participar en este tipo de actividades, aunque algunos países no lo ofrecen (Scheerens, 2010). Este mismo estudio destaca que mayoritariamente (en 24 de los países europeos o regiones), la formación permanente es considerada como un deber profesional para el profesorado aunque solo algunos Estados Miembros como Bélgica, Chequia, Malta o Reino Unido tienen un programa de desarrollo profesional permanente obligatorio para todo el profesorado, dentro de los planes de desarrollo de las escuelas. Por su parte, en Francia, Lituania, Rumanía y Eslovenia, participar en actividades de formación permanente es un prerrequisito para poder avanzar en la carrera profesional e incrementar el sueldo.

¹⁰ Ver <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%205394%202010%20INIT>

Sin embargo, es importante tener en cuenta que no toda la formación permanente es útil (Darling-Hammond & Wei, 2009) y consigue promover cambios significativos. Por ello, la Comisión Europea alude a la necesidad de una “reforma radical urgente en la formación permanente del profesorado” (European Commission, 2012, p. 37). Así, la actividad de formación permanente para el desarrollo profesional más extendida es la asistencia a cursos por parte del profesorado de forma individual, en función de sus necesidades o intereses, valorando que su impacto puede ser limitado para la institución o los resultados escolares del alumnado (European Commission, 2012). Con motivo de la actual situación de crisis económica y la presión que ello supone en los presupuestos destinados a la preparación del profesorado, se insta a que cada Estado asegure que “los recursos se destinen solamente a aquellas actividades de formación permanente que han demostrado un impacto positivo en la calidad de la enseñanza y en los resultados de aprendizaje del alumnado” ¹¹ (European Commission, 2012, p. 38).

A continuación nos referimos a algunas de las prácticas y modalidades que parecen tener más impacto en la mejora de la educación del conjunto del alumnado. Se trata, principalmente, de la formación realizada en el conjunto del centro educativo y vinculada a la mejora del mismo, por lo tanto; y a las modalidades centradas en la colaboración y reflexión conjunta.

Formación vinculada al centro

Las investigaciones sobre desarrollo profesional y formación continua del profesorado han demostrado cómo cuando todo un equipo docente se forma conjuntamente, tiene un mayor impacto, frente a un aprendizaje individual; por ejemplo, en el cambio de actitudes, creencias o prácticas, e incluso, en el aprendizaje y comportamiento del alumnado (General Teaching Council for England, 2005). Este conocimiento lo incorpora la Comisión Europea, cuando se afirma que: “el desarrollo de las escuelas y el de su personal docente deben ir de la mano” (European Commission, 2012, p. 40); es decir, se propone una formación continua integrada dentro de los programas de desarrollo e innovación de cada escuela, para que el impacto sea más global y

¹¹ Traducción propia; en el original: Member States will wish to make sure that resources allocated to teacher professional development are spent only on those activities that have a proven and positive impact on the quality of teaching and on learner outcomes.

repercuta tanto en las prácticas educativas, como en los resultados de aprendizaje del alumnado.

Aprendizaje colaborativo

Sin duda, una de las conclusiones más ampliamente aceptadas en formación continua y desarrollo profesional del profesorado es la potencia de la colaboración y la reflexión con iguales sobre la propia práctica. Wenger, McDermot y Snyder (2002) hablan de comunidades de práctica¹² para referirse a “grupos de personas que comparten una preocupación, una problemática o una pasión por un tema y que ahondan en su entendimiento y conocimiento interactuando en torno a él, sobre una base o fundamentación que está en desarrollo” (p.4).

Bolívar (2014) apuesta por constituir los equipos educativos como *comunidades profesionales de aprendizaje*. “Cuando el profesorado funciona como una comunidad profesional, trabajando en un contexto colaborativo para analizar los aprendizajes de los estudiantes y aprender juntos como colectivo, la mejora de la escuela se asienta en una base firme y sostenible” (pp.156-157). Este autor explica que más allá de las comunidades de práctica, en las comunidades profesionales se desarrolla una colaboración centrada en la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado. Para conseguir estos resultados, se revisan y debaten de forma colectiva las mejores prácticas docentes.

Por su parte, hay autores que siguen apostando por el desarrollo de procesos de investigación-acción participativos, como mecanismos eficaces de formación del profesorado y de innovación educativa (Díez-Gutiérrez, 2013; García-Fernández, 2013; Martínez-Bonafé, 2008; Torrego-Egido, 2014). Frente a la imagen del profesorado como profesional que trabaja en solitario, la investigación-acción “exige tanto la existencia de un grupo como también la defensa de lo colectivo y se basa en la colaboración y el trabajo conjunto dirigido a un mismo fin” (Torrego, p. 122) Ello permite que, además de resultados individuales, se consigan transformaciones colectivas relevantes como, por ejemplo, un cambio en el discurso colectivo, en las prácticas y en la organización social (Kemmis & McTaggart, 1988).

A nivel europeo, se insiste finalmente en la necesidad de que cada profesor o profesora se someta a una evaluación y reciba un *feedback* que le permita analizar críticamente su práctica educativa y mejorarla (European Commission, 2012). Los informes disponibles estiman insuficiente la evaluación y el *feedback* que el profesorado recibe sobre su rendimiento como docente para poder tener un desarrollo profesional eficaz. Éste se considera especialmente importante para la mejora del profesorado novel. Sin embargo, son muchos los profesores recién incorporados que expresan no recibir una retroalimentación sobre su práctica docente. Por ejemplo, un 55% del profesorado novel en Italia o un 45% en España (OECD, 2009).

Debemos subrayar aquí que, a pesar de saber que los procesos de aprendizaje no se pueden desligar del contexto social y cultural en el que los sujetos se relacionan con otras personas, en el campo de la formación del profesorado es muy poco frecuente que se plantee como algo abierto y en colaboración directa con la comunidad.

2.4. Formación dialógica del profesorado

A nivel internacional, se está planteando una reforma de la *formación del profesorado basada en evidencias* (R. Flecha et al., 2014; Wineburg, 2006). Esta última investigadora expresa en su estudio que involucra a miembros de la Asociación Americana de Universidades y Facultades del Estado (en inglés, American Association of State Colleges and Universities –AASCU-), que gran parte de administradores, universidades e instituciones de formación del profesorado en Estados Unidos, invierten mucha energía y recursos en procesos de recogida de datos e información con el objetivo de mejorar las práctica educativa. Sin embargo todavía no existe un consenso sobre qué debe ser evaluado y medido, e incluso, puede que se esté recogiendo datos que después no vayan a ser útiles. Por ello expresa la necesidad de que exista un marco nacional que cuide la recogida de información en la investigación para obtener datos sobre aquellos programas y prácticas más efectivas, útiles para una formación eficaz del profesorado, tratando de llegar a consensos sobre qué información es necesaria, en qué niveles y para qué propósitos, incluyendo guías que las instituciones puedan utilizar adecuadamente para generar una “cultura de la evidencia” en los campus universitarios (Wineburg, 2006, p. 2). Para ello se precisa de la colaboración entre los distintos agentes (investigadores e investigadoras, administradores, políticos, profesorado...). La autora sugiere que este marco debería permitir que la formación estuviera guiada en mayor medida por las evidencias

científicas que aumenten la calidad del profesorado en formación, más que por las demandas de las y los políticos.

Como hemos visto, una de las la necesidad de que el futuro profesorado desarrolle habilidad de investigación y reflexión partiendo del acceso a trabajos científicos de alto nivel en cada área de conocimiento (Egan, 2005). Por su parte (Zeichner, 2012) aboga por seguir desarrollando una línea en la formación inicial y permanente del profesorado basada en la identificación de prácticas eficaces de enseñanza, pero renovándola a través de un sistema basado en la evidencia, que sea sostenible y que incluya los aspectos importantes de una buena enseñanza. Zeichner aporta una serie de elementos olvidados frecuentemente en este tipo de formación. Por un lado, hace referencia al riesgo que supone formar al profesorado exclusivamente en destrezas y prácticas concretas, pues ello puede llevar a los futuros docentes a pensar desde un reduccionismo absoluto, que lo único que necesita el profesorado es dominar un conjunto de prácticas de enseñanza. Por el contrario, este autor apuesta por un currículum donde se ofrezca una visión más global del rol profesorado y se asienten una buenas bases sociales que le permitan entender la trayectoria histórica y social que puede estar afectando a una determinada comunidad o grupo social con el que se trabaja. De forma complementaria se requiere el desarrollo de unas competencias culturales y habilidades para enseñar de una forma culturalmente sensible y responsable, ya que la mera aplicación de unas buenas prácticas de enseñanza en entornos de diversidad cultural no tiene porqué implicar la mejora en los aprendizajes de todo el alumnado (Gay, 2011).

De ahí la necesidad de buscar actuaciones educativas que hayan mostrado empíricamente los mejores resultados no solo en un contexto, sino en múltiples contextos y con diversidad de población, es decir, formar a los futuros docentes y al profesorado ya en servicio sobre Actuaciones Educativas de Éxito (INCLUD-ED Consortium, 2011).

Desde la Comisión Europea se insta al desarrollo de políticas para la formación inicial del profesorado donde se asegure entre otros aspectos, que los y las estudiantes desarrollen un “amplio repertorio pedagógico que incluya el aprendizaje cooperativo y basado en la indagación, el uso eficaz de la evaluación formativa y la recogida de información para guiar sus prácticas, así como destrezas para la investigación que les

permitan diagnosticar y resolver los problemas basándose en las evidencias¹³” (European Commission, 2012, p. 33). Ésta última competencia se verá favorecida si la formación en las universidades se compagina con al menos, un año en un centro educativo donde puedan desarrollarse prácticas innovadoras y sean los propios profesores y profesoras en formación quienes pongan en marcha procesos de investigación (European Commission, 2012).

De ahí es también fundamental el desarrollo de estrategias de reflexión durante la formación inicial y sobre la práctica, que por su complejidad, es necesario ir trabajando desde los espacios de formación superior a lo largo del tiempo y de forma progresiva (Ryan & Ryan, 2013)

Para garantizar que estos procesos formativos sigan mejorando basándose en evidencias, algunos estudios como los de (Sayeski, 2013) señalan la necesidad de que tengan que ser evaluados y medir su impacto en términos de resultados obtenidos. En esta línea apunta la Comisión Europea cuando explica que en tiempos de crisis, la financiación para la formación del profesorado debería destinarse a aquellos programas que muestren evidencias de una mejora en la práctica de la enseñanza y una mejora en los resultados de aprendizaje del alumnado (European Commission, 2012).

Como ejemplos de sistemas de formación del profesorado exitosos podemos señalar entre otros, el finlandés. Se trata de un modelo de enseñanza basado en la investigación, donde los formadores del profesorado transmiten contenidos teóricos y pedagógicos utilizando una variedad de métodos que incorporan a su propia pedagogía, consiguiendo formar a maestros y maestras más reflexivos (Tryggvason, 2009). Se entiende que el profesorado es el motor de la reforma escolar, conectando necesariamente la formación inicial y continua, teniendo en cuenta tanto la educación basada en la investigación como la realidad laboral de los maestros y maestras (Kosunen & Mikkola, 2002).

En esta línea (R. Flecha et al., 2014) explican que las universidades con mejores resultados y reconocimiento internacional desarrollan una serie de actuaciones basadas en la investigación y en las evidencias científicas, que promueven un

¹³ Traducción propia; en el original: student teaching staff develop a wide pedagogical repertoire including co-operative and inquiry-based learning, the effective use of formative assessment and data to guide their practice, and research skills to diagnose and solve classroom problems based on evidence.

aprendizaje reflexivo, crítico y colaborativo entre el estudiantado y el profesorado, tratando de alcanzar la excelencia ética y científica. Estos investigadores e investigadoras las denominan: *Actuaciones Educativas de Éxito en la Universidad* (AEU). Algunas de ellas son: la planificación de los programas de las asignaturas en base a artículos científicos de revistas indexadas y de bases de datos internacionales; el sistema de revisión por pares (peer review) para la evaluación de los trabajos; talleres para aprender a acceder a los recursos electrónicos donde encontrar información de la comunidad científica internacional; estudios de caso para ser discutidos por el alumnado, aplicando los contenidos que se trabajan en la asignatura; la co-docencia para una misma asignatura; la lectura de los autores y las obras clásicas más referenciadas por la comunidad científica en cada ámbito; los grupos de lectura (Reading Groups) para estudiantes de posgrado; los Centros de escritura (Writing Centers) para ayudar a los estudiantes a adquirir una mayor competencia escribiendo textos académicos y científicos; o los *Brown bag seminar* en el que estudiantes de posgrado y profesorado presentan sus investigaciones científicas más recientes en un ambiente informal, promoviendo un diálogo más igualitario.

2.5. Tertulias pedagógicas dialógicas: experiencias actuales

Son cada vez más las experiencias educativas que basadas en el aprendizaje dialógico, están contribuyendo a un nuevo enfoque formativo orientado al diálogo igualitario y la intersubjetividad para la construcción de conocimiento y la transformación de las personas y de los contextos.

Cuando el diálogo igualitario y la reflexión intersubjetiva se producen en base a la lectura de textos clásicos de ciencias de la educación y textos de otros ámbitos (psicología, sociología, política, economía...), que desarrollan teorías reconocidas científicamente y con una repercusión directa en cuestiones educativas, surgen las Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPDs).

Estas tertulias admiten también la lectura de todos aquellos textos y artículos que aportan evidencias científicas sobre prácticas educativas que están demostrando éxito escolar para todo el alumnado en cualquier contexto y superación de las desigualdades educativas y sociales.

Su origen en el ámbito nacional la encontramos en el seminario de autoformación constituido por los investigadores e investigadoras del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas superadoras de desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona¹⁴. Los textos que utilizaron para fundamentar la base teórica del proyecto *Comunidades de Aprendizaje* y el desarrollo de sus investigaciones, así como los libros y artículos científicos que ellos y ellas mismas han escrito fruto de su trabajo investigador, constituyen el listado básico¹⁵ que muchos colectivos de profesores y comunidades de aprendizaje han tomado como referencia para iniciar sus TPDs. Desde el año 2008, adoptó el nombre de “Seminario Jesús Gómez”, promovido por la Fundación Jesús Gómez¹⁶ y está abierto a la participación de todas las personas que estén interesadas (investigadores/as, profesorado, familiares, miembros de colectivos y asociaciones culturales...). Se reúnen dos veces al mes en un horario que garantiza la asistencia de todos y todas sus participantes.

Sin embargo, existen por el momento, pocas investigaciones cuyos objetivos estén centrados en la formación permanente del profesorado desde la perspectiva del aprendizaje dialógico, y más concretamente, tomando como base las tertulias pedagógicas dialógicas. Vamos a describir tres de ellas:

La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas, fue desarrollada, en 2008, por Alonso, Arandia y Loza. Esta investigación presenta una experiencia de formación continua realizada con un grupo de educadoras que trabajan en alfabetización de personas adultas. El interés se centra en la propuesta formativa que en base a tertulias dialógicas, fomenta la reflexión crítica y la construcción de conocimiento, tanto en la formación básica en Educación de Personas Adultas como en la formación continua de estas profesionales. En el estudio se extraen algunas conclusiones sobre la naturaleza de los aprendizajes que se consiguen mediante esta estrategia formativa así como el impacto que puede tener en la mejora de las prácticas de estas profesionales. Entre ellas destacamos:

- Las tertulias fomentan el diálogo igualitario y generan mucha satisfacción.
- Permiten hablar de la propia experiencia y de los problemas y dificultades reales que encuentran en su práctica educativa.

¹⁴ Actualmente denominado: Community of Researchers on Excellence for All

¹⁵ En el Anexo 1 aportamos un listado elaborado por CREA, con propuestas de textos para las TPD.

¹⁶ Para más información, consultar: <http://www.fundacionjesusgomez.org/wp/?p=1178&lang=es>

- Facilita una construcción personal y colectiva de conocimiento, que es funcional para la práctica educativa.
- Conduce a mantener unos niveles de coherencia entre el discurso y la acción, como persona y como profesional.
- Contribuye a realizar una acción educativa de sujeto a sujeto, en plano de horizontalidad, superando las distancias entre la cultura académica y la que no lo es.
- Permite teorizar sobre la práctica, analizarla a la luz de la teoría y proponer algunas respuestas para su transformación.
- Favorece una autorreflexión sobre las propias resistencias al cambio, analizando en qué se fundamentan para así, poder superarlas.
- Lleva a repensar las propias prácticas educativas y a imaginar alternativas.

La segunda investigación que vamos a analizar está directamente relacionada con las metodologías dialógicas aplicadas al campo de la formación universitaria. Ha sido desarrollada por Alonso, Arandia y Martínez (2010). Este estudio ha sido llevado a cabo con el alumnado de la Diplomatura de Educación Social en la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Con una duración de dos cursos académicos, se analizaron una serie de estrategias metodológicas basadas en el aprendizaje dialógico (entre ellas, las tertulias dialógicas) de cara a observar cómo este tipo de metodología puede aportar una alternativa con muchas posibilidades a la formación universitaria del siglo XXI. Si bien es verdad que los resultados son únicamente vinculantes a la diplomatura de Educación Social y que se ha aplicado solo en asignaturas del departamento de didáctica y organización escolar, los resultados obtenidos plantean la posibilidad de poder extrapolar este modelo de formación a otros departamentos e incluso, a titulaciones universitarias diferentes. Las conclusiones giran en torno a 4 grandes ejes:

- El *Imaginario pedagógico*, que hace referencia al conjunto de creencias e ideales que sobre la educación y la figura del educador o educadora tienen los y las estudiantes, generalmente alejadas de las tradicionales formas de hacer educación y orientada a la transformación de la sociedad.
- El *proceso de socialización académica percibida* y descrita por los y las estudiantes, es valorado como muy fuerte. Se interioriza el proceso educativo tradicional, alejado de los ideales educativos de los que parten estos y estas estudiantes. Además, la vivencia de esta socialización y una relación vertical ha sido tan prolongada, que el cambio requiere de un largo y lento proceso de reaprendizaje.

- La *impronta del diálogo*, se refiere a los aspectos de este proceso metodológico con los que entra el alumnado en relación y son significativos para su aprendizaje personal y profesional. Se han obtenido muchos aspectos positivos vinculados a esta formación, como la relación profesorado-alumnado basada en la apertura y corresponsabilidad en la toma de decisiones curriculares; una nueva relación basada en la horizontalidad, que además genera un clima más participativo en la dinámica de la clase; la puesta en marcha de estrategias de trabajo como *las tertulias pedagógicas* que suponen un aprendizaje reflexivo y desarrollan la autonomía y el pensamiento crítico, así como el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo, que refuerza la identidad como grupo y la solidaridad. También se señalan algunas dificultades que se han observado durante el proceso.
- Finalmente, los *aprendizajes contruidos* entre los que destacan: la elaboración de ideas teóricas fundamentadas en argumentos bien elaborados y reflexionados sobre la práctica educativa. También se reflexiona sobre sus actitudes profesionales con posibilidad de cambiarlas; el desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo; de las capacidades de investigación y análisis crítico, así como el sentimiento de protagonismo durante el proceso.

Todas estas aportaciones sugieren iniciar un proceso de reflexión sobre las prácticas metodológicas que existen actualmente dentro de la universidad y si éstas responden a las verdaderas necesidades formativas de los y las estudiantes en la nuevas sociedades.

Ante la falta de investigación en el ámbito de la formación permanente del profesorado que trabaja en etapas preuniversitarias, realicé un estudio piloto con un grupo de maestras de la Comunidad de Madrid pertenecientes a etapas de educación infantil, primaria y secundaria, en el contexto de un seminario de formación permanente cuya actuación principal se centraba en una tertulia pedagógica dialógica. Los resultados de esta investigación fueron presentados para la obtención de la suficiencia investigadora (González Manzanero, 2010) y en una comunicación para el Primer Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (González, 2012). El objetivo principal era comprobar el potencial transformador de las tertulias para el desarrollo de prácticas inclusivas de atención a la diversidad. Entre los resultados obtenidos identificamos barreras que encontraban estas docentes para el cambio de sus prácticas educativas y la implementación de actuaciones inclusivas, así como posibilidades transformadoras que aportaba la formación basada en TPDs para superarlas.

Entre las *barreras* identificamos algunas externas como las elevadas ratios a las que estas profesoras debían atender, imposiciones administrativas o legales, así como la falta de respaldo por parte de los compañeros/as del centro y del equipo directivo. También encontramos algunas barreras internas como una actitud negativista generalizada que algunas autoras han denominado “cultura de la queja” (Aubert et al., 2004) y la dificultad que entraña transformar prácticas educativas que durante una larga trayectoria profesional se han sustentado en teorías del déficit.

Sin embargo, observamos que gran parte de estas barreras comenzaban a superarse dentro del espacio formativo basado en TPDs. Entre las *posibilidades transformadoras* de las tertulias observadas, destacamos cómo favorecían un intenso proceso de *reflexión personal y colectiva* que conduce a analizar y a adoptar una *posición crítica* hacia la propia práctica educativa de aula y del centro de trabajo, extendiéndola al mismo sistema educativo y los modelos de atención a la diversidad imperantes. Estas reflexiones conducían a un *cambio de percepción* sobre la educación y sobre la atención a la diversidad, el alumnado, las familias y los propios compañeros/as de trabajo que constituían el principio de *cambios actitudinales* en las participantes. Especialmente destacable fueron los cambios de actitud relacionados con la *motivación*. Las participantes que estaban más desmotivadas con la práctica docente *volvían a ilusionarse*, pues la tertulia les brindaba conocer AEE y su fundamentación científica, comprobando que es posible otra forma de atender a la diversidad. Esta motivación suponía un motor para la transformación de sus prácticas educativas. Aquellas profesoras que llevaban más tiempo participando en las tertulias dialógicas comenzaron a *poner en práctica algunas experiencias inclusivas exitosas*, como las tertulias literarias dialógicas o los grupos interactivos. Otras participantes comenzaron a introducir *pequeñas modificaciones* en sus aulas *relacionadas con el aprendizaje dialógico*. Por ejemplo: aumentar las expectativas hacia todo el alumnado, utilizar un lenguaje más inclusivo, favorecer una mayor interacción y colaboración entre su alumnado o entablar una relación con las familias más positiva y colaboradora.

Analizando los resultados de estas investigaciones podemos decir que la metodología basada en el aprendizaje dialógico constituye actualmente una importante alternativa a los modelos tradicionales de formación, que puede ser utilizada en distintos niveles, etapas educativas y en distintos tipos de procesos formativos, muchos de los cuales están todavía por investigar. En las tres investigaciones descritas el grupo de participantes en formación pertenecían al mismo sector o perfil (educadoras de adultos, alumnado universitario o profesorado de etapas preuniversitarias

respectivamente), pero es necesario seguir indagando sobre estos espacios de formación dialógica cuando se incorporan diversos perfiles como es el caso del estudio que aquí presentamos.

Junto a estas investigaciones hemos encontrado en la literatura actual y en revistas educativas de carácter más divulgativo, referencias a algunas experiencias de formación dialógica del profesorado que utilizan las TPDs como estrategia formativa. Muchas de ellas están vinculadas al proyecto Comunidades de Aprendizaje y otras, a proyectos que pretenden desarrollar actuaciones educativas de éxito como es el caso de la experiencia objeto de nuestra investigación.

Comenzando por el País Vasco, que es una de las Comunidades Autónomas con mayor trayectoria en el desarrollo del proyecto Comunidades de Aprendizaje, encontramos una Red constituida por todos los centros educativos que forman parte de este proyecto, cuyos coordinadores se reúnen mensualmente y además de intercambiar sus experiencias, siguen formándose a través de distintas modalidades, entre ellas, las tertulias pedagógicas dialógicas (Jaussi, 2012).

Además de formarse en red a través de las tertulias, muchas de las comunidades de aprendizaje utilizan esta actuación formativa en sus propios centros. Este es el caso del CEIP LEKEITIO, que lleva más de diez años constituido como Comunidad de Aprendizaje. Realizan tertulias dialógicas en las que participa la totalidad del claustro, en horario escolar, cada quince días. Han ido leyendo y reflexionando sobre textos relacionados con el proyecto o con aspectos básicos planteados en él. Esta formación continua es complementada con seminarios de formación autogestionados sobre temas específicos: lenguas, matemáticas, conocimiento del medio, nuevas tecnologías y convivencia, buscando *nuevos marcos de acople entre un currículo que refleje la excelencia y las actuaciones de éxito contrastadas por las CdA [Comunidades de Aprendizaje]* (Iturbe, 2012, p. 8).

En Andalucía por su parte, dos centros se transformaron inicialmente en Comunidad de Aprendizaje (en el curso 2006/07), con el apoyo del Centro de formación del profesorado (CEP) de Sevilla. Para dar soporte y asesoramiento en este proceso de transformación, el CEP formó una Tertulia Pedagógica Dialógica a la que asisten profesorado de estas CdA, asesores y asesoras del CEP de Sevilla, profesorado universitario y personas interesadas de otros centros, leyendo textos que fundamentan este proyecto, entre los que se incluyen autores como Freire, Vygotski, Bruner,

Touraine, Apple o Flecha. Los asesores y asesoras del CEP destacan que *lo más importante ha sido descubrir el potente carácter formativo de la tertulia por la reflexión teórica y práctica compartida* (L. López & Nogales, 2012, p. 6). Junto a esta tertulia, se han ido creando otras en los propios centros transformados en CdA en las que participan profesorado, familiares y voluntariado de la comunidad.

En Madrid se formó en el año 2003 un equipo de profesores, profesoras y profesionales vinculados a una cooperativa socio-educativa para dar soporte y difusión al proyecto CdA en esta comunidad autónoma. Su primera tertulia en la UNED, a la que aludimos en la introducción, fue evolucionando, pasando por distintas sedes e incorporándose progresivamente más participantes y perfiles (profesorado de distintas etapas, psicólogos/as, formadores del profesorado, familias...). Normalmente se han venido reuniendo en sesiones quincenales de dos horas de duración y entre los textos que han debatido se encuentran los escritos por autores y autoras como Castells, Habermas, Vygotski, Freire, Flecha, Wells, Chomsky... Algunos de sus participantes docentes destacan en una publicación (Garvín et al., 2012) que frente al enfoque individualista y centrado en el éxito personal que recibieron en su formación universitaria, en la tertulia adquieren un compromiso colectivo que les motiva a su vez, a mejorar su formación personal. Al tratarse de una lectura colectiva, han podido enfrentarse a textos que nunca leyeron en su formación inicial haciéndose más críticos/as y superando el riesgo que conlleva no leer las fuentes originales. Destacan también el profundo carácter reflexivo que induce la tertulia, la conexión de la teoría con sus prácticas docentes, la ilusión y sentido que aporta a su profesión y la solidaridad que se genera en el grupo. Finalmente valoran la capacidad transformadora de las mismas: en sus puntos de vista; en su forma de dialogar para llegar a un entendimiento; en sus prácticas educativas... transformaciones que traspasan el ámbito profesional.

Destacamos a continuación dos experiencias de Tertulias Pedagógicas Dialógicas vinculadas a la formación permanente del profesorado que se están llevando a cabo en Extremadura y en Valencia. Las desarrollaremos más extensamente puesto que dos de las entrevistas en el trabajo de campo de la presente investigación han sido realizadas a sus respectivas coordinadoras.

El Equipo de Comunidades de Aprendizaje de Extremadura surge en el curso escolar 2009/10 con miembros de seis centros educativos que habían comenzado su transformación en Comunidades de Aprendizaje. Actualmente está compuesto por unas 20 personas de distintos perfiles: profesorado de los centros que son comunidad

de aprendizaje, orientadores, profesorado universitario e inspectores. Este equipo tuvo en cuenta desde el principio la necesidad de formarse para mejorar las prácticas educativas de sus centros y poder asesorar a otros centros que quisieran saber más acerca de este proyecto. Para ello, crearon un seminario de tertulias pedagógicas al que el Centro de formación del profesorado (CPR) de Mérida ha venido dando soporte. En él han leído textos de Freire y Vygotski entre otros, así como algún libro que resume las bases teóricas de las Comunidades de Aprendizaje y el aprendizaje dialógico. A través de este seminario pretenden:

Analizar y debatir modelos educativos de éxito que demuestran la superación del fracaso escolar con resultados muy superiores al resto de centros educativos; conocer las investigaciones más actuales que nos señalan aspectos que facilitan el éxito escolar; debatir y valorar nuevas propuestas que mejoren la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje; ampliar conocimientos sobre aprendizaje dialógico, prácticas inclusivas, comunidades de aprendizaje, etc.; intercambiar y compartir ideas y experiencias sobre estrategias inclusivas de atención a la diversidad; promover cambios en el ámbito educativo, familiar y social; crear espacios para compartir experiencias, formarnos y reflexionar sobre ellas, y favorecer la “creación de sentido” en nuestro quehacer profesional (Equipo de Comunidades de Aprendizaje de Extremadura, 2012, p.5).

El seminario de TPDs se realiza una vez al mes en sesiones de dos horas, en el CPR de Mérida y está abierto a la participación de todas las personas que estén interesadas incluidos familiares, personas voluntarias y personas del ámbito de la educación no formal.

Esta formación se complementa con sesiones de intercambio de sus experiencias profesionales, seminarios específicos de formación con investigadores/as expertos/as sobre un determinado tema de interés para el equipo, el encuentro de tertulias literarias dialógicas de Extremadura o el encuentro anual de Comunidades de Aprendizaje de Extremadura.

La tertulia introduce al grupo en una experiencia de diálogo en la que los textos conducen a reflexionar y entender el sentido de las prácticas, a buscar respuestas a las dificultades encontradas y a tomar iniciativas de acción en el trabajo educativo (Equipo de CdA de Extremadura, 2012, p. 5)

Revisando ahora la experiencia de la Comunidad Valenciana, encontramos que en el Centro de formación, innovación y recursos educativos (CEFIRE) de Valencia, se inició en el curso escolar 2010/2011 un Itinerario formativo en el que se acercaba al

profesorado participante a diversas metodologías que apoyan la escuela inclusiva. En él conocieron las *actuaciones educativas de éxito* identificadas por la investigación INCLUD-ED y fue tal su impacto que decidieron crear al curso siguiente (2011/2012) un seminario de formación basado exclusivamente en el aprendizaje dialógico y las AEE, que continuó en el curso 2012/13, ampliándose en el número y perfil de las personas participantes.

En el seminario se reúnen una vez al mes, los sábados, para garantizar la mayor asistencia posible en horario de 10:00 a 14:00. Al inicio de cada curso y al igual que en las Comunidades de Aprendizaje, todos sus participantes sueñan con el seminario que les gustaría tener. Por ejemplo, conseguir que en un colegio comiencen a realizar una tertulia literaria dialógica o aplicar los grupos interactivos. Los sueños se priorizan y de ahí surgen distintas comisiones de trabajo que trabajarán a lo largo del curso por alcanzarlos, apoyándose mutuamente. No obstante cada comisión tiene autonomía para gestionarse: leen artículos especializados en el tema, comparten sus experiencias de aula, reflexionan sobre cómo mejorarlas...desde las 10:30 hasta las 12:00. Este trabajo se va poniendo en común a través de los coordinadores/as de cada comisión que se reúnen justo antes de que las comisiones se pongan a trabajar (de 10:00 a 10:30). En ocasiones también realizan una asamblea general para compartir un tema o escuchar la ponencia de algún experto o experta.

Sin embargo, el grueso formativo del seminario se realiza en torno a una tertulia pedagógica dialógica, con una duración de hora y media (desde las 12:30 hasta las 14:00). En los dos primeros cursos han leído dos textos que recopilan las teorías de los autores y autoras que están en la base de las AEE y del aprendizaje dialógico:

Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Aubert, A., Flecha, A., García Yeste, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

En esta tertulia participa mayoritariamente profesorado de primaria, pero poco a poco se va enriqueciendo la diversidad de perfiles, participando además: profesorado jubilado, estudiantes, familiares, voluntariado de las Comunidades de Aprendizaje valencianas...Como explica la coordinadora del seminario, aplicando el principio de la igualdad de diferencias, *estas interacciones posibilitan a familiares acercarse al lenguaje docente, a sus inquietudes y miedos, igualmente los docentes están*

comprendiendo reflexiones desde las familias que les ayudarán a resolver futuras cuestiones escolares. (Roca, 2012, p. 4).

Este seminario ha tenido tanto éxito y demandas que de él han surgido otros seminarios similares en distintos municipios valencianos: Benidorm, Gandía, Orihuela y Vinaròs. Todos comparten las mismas finalidades, principios éticos y estructura organizativa¹⁷.

Estos son solo el ejemplo de algunos espacios de formación permanente que han publicado su experiencia y que utilizan las TPDs como eje fundamental para la reflexión y la mejora de la práctica educativa. Observamos que todos ellos están vinculados de un modo u otro al proyecto Comunidades de Aprendizaje. No obstante, nos parece significativo contemplar el número de centros pertenecientes a este proyecto (más de 200 en España y cerca de 200 en Latinoamérica -Chile, Brasil, Argentina, Perú, Colombia, Méjico-) para estimar el alcance que puede estar teniendo esta actuación formativa. No obstante, es difícil precisar el número concreto de centros educativos o colectivos que están embarcados en este proceso de formación dialógica del profesorado. Intuimos que muchos más dada la facilidad que supone su puesta en marcha y la escasa exigencia de recursos que precisa; además, no es imprescindible que un centro pertenezca a la red de Comunidades de Aprendizaje para poder desarrollar procesos formativos similares.

La tertulia pedagógica dialógica, no obstante, ha estado organizada mayoritariamente por y para el profesorado, salvo algunos de los casos que hemos expuesto. Dado el carácter propio del aprendizaje dialógico en el que se inspira esta actuación formativa y teniendo en cuenta los principios de inteligencia cultural e igualdad de diferencias, parece consecuente poder utilizar esta actuación formativa en comunidades educativas compuestas por diversos perfiles. De ahí el aporte que nuestra investigación puede ofrecer a este campo de estudio.

3. PARTICIPACIÓN Y FORMACIÓN DE FAMILIARES

3.1. Relación entre participación familiar y éxito escolar

Desde hace un par de décadas, se ha ido ampliando el abanico de investigaciones internacionales que demuestran una relación directa entre la participación de las

¹⁷ Para más información, consultar: <http://mestreacasa.gva.es/web/cda/seminarios>

familias en la escuela y la mejora en el aprendizaje y los resultados escolares de los niños y niñas (Caspe, Lopez, & Wolos, 2007; Eccles & Harold, 1993; J.L. Epstein, Coates, Clark, Sanders, & Simon, 1997; A. Flecha et al., 2009; Henderson & Mapp, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2005; INCLUD-ED Consortium, 2011).

Cuando las escuelas, las familias y la comunidad trabajan juntos para apoyar el aprendizaje, a los niños y niñas les gusta asistir a las escuelas, tienden a hacerlo mejor, obtienen mejores resultados y prolongan su vida académica (Henderson & Mapp, 2002). En edades tempranas también se han visto imprescindibles estos procesos de involucración y participación familiar no solo para la mejora de los aprendizajes, sino también para el avance de su desarrollo social y emocional (Caspe et al., 2007; Weiss, Caspe, & Lopez, 2006)

Además, los estudios han demostrado que no importa la procedencia cultural de las familias, nivel académico alcanzado, su clase social o situación económica. Cuando las familias participan en procesos educativos, los niños y niñas no solo tienen más oportunidades de obtener mejores resultados, sino también de acudir a la escuela con mayor regularidad, promocionar o continuar con la educación postobligatoria, además de desarrollar mejores destrezas y habilidades sociales, mejorar su comportamiento y adaptarse mejor al contexto escolar (Henderson & Mapp, 2002).

Las escuelas que consiguen involucrar mejor a las familias de muy distinta procedencia y condición, comparten tres tipos de prácticas (Henderson & Mapp, 2002):

- Tratan de construir una relación de colaboración basada en la confianza mutua entre profesorado, familias y otros/as agentes de la comunidad.
- Se reconoce, respeta y se presta atención a las necesidades de las familias, así como a su clase y diferencias culturales.
- Se adopta una filosofía de colaboración donde se comparte el poder y la responsabilidad.

Cuando los centros educativos promueven en las familias una colaboración que responde a sus preocupaciones y valora sus aportaciones, tienen mayor éxito para mantener las conexiones que se dirigen a mejorar el rendimiento escolar del alumnado. Y cuando las familias y las comunidades se organizan para dar soporte y apoyar a aquellas escuelas que tienen unos resultados más bajos, los estudios

sugieren que las administraciones educativas adoptan cambios más positivos en cuanto a políticas, prácticas y dotación de recursos (Henderson & Mapp, 2002).

Las investigaciones han demostrado que determinadas formas de participación familiar están más vinculadas con la mejora de los aprendizajes y el éxito escolar. Desde el Harvard Family Research Project se destacan tres tipos de procesos de participación importantes: los relacionados con la crianza, con las relaciones casa-escuela y los relacionados con la responsabilidad para el aprendizaje.

De este modo, algunas investigaciones muestran cómo la calidad de las relaciones padres/madres-hijos/as influye en su comportamiento y rendimiento en la escuela (Morrison, Rimm-Kauffman, & Pianta, 2003; Stright, Neitzel, Sears, & Hoke-Sinex, 2001).

Además, las conexiones entre las familias dentro de sus comunidades respectivas, formando redes sociales de familiares constituyen un importante recurso educativo que repercute positivamente en su educación (Caspé et al., 2007).

Cuando las familias hablan con sus hijos sobre la escuela, tienen altas expectativas, les ayudan a hacer planes para la universidad y se aseguran que las actividades extraescolares a las que asisten son constructivas, sus hijos e hijas suelen mejorar en la escuela (Joyce L. Epstein & Clark, 2004; Henderson & Mapp, 2002).

Las relaciones entre el entorno familiar y el entorno escolar son también fundamentales para la consecución del éxito escolar.

Epstein desarrolló a finales de la década de los 80 su *Teoría de las Esferas Superpuestas* (Joyce L. Epstein, 1987) muy reconocida y referenciada actualmente en el ámbito de la colaboración familia-escuela-comunidad. Estos tres contextos, componen las tres esferas de influencia en el aprendizaje. El *enfoque externo* del modelo enfatiza la idea de que son los tres contextos más importantes en el desarrollo de los niños y niñas, y que deben funcionar a la par. El *enfoque interno* muestra la complejidad de las relaciones e interacciones que se pueden dar entre ellas, tanto desde una perspectiva institucional –interacciones entre entidades- como individual –interacción entre individuos de las distintas esferas-.

Price-Mitchell (2009), desde una perspectiva ecológica, insiste en la importancia de no considerar las esferas como partes aisladas sino como elementos de un sistema integrado. La colaboración supone, entonces, no tanto idear un proyecto de

participación familiar específico sino engranar ésta en el conjunto de las relaciones que se producen entre las tres esferas superpuestas en el espacio escolar poniendo el énfasis en las interacciones entre sus intersecciones de manera que las fronteras se vuelvan más porosas y densamente interconectadas.

Por tanto, de la buena relación y colaboración existente entre el ámbito escolar, familiar y comunitario, se derivan beneficios en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los y las estudiantes. Por ejemplo, durante la educación primaria, la existencia de una buena comunicación de las familias con el profesorado, y su participación en actividades y eventos que promueve la escuela, incluida la ayuda en las propias aulas, tiene efectos positivos en el alumnado (Caspé et al., 2007; INCLUD-ED Consortium, 2011).

Cuando los profesores incorporan más activamente la participación de familias, el alumnado aumenta sus percepciones positivas hacia la escuela y obtiene mejores resultados en destrezas instrumentales (Joyce L. Epstein, 1991).

Algunas prácticas que los estudios han señalado que contribuyen a generar esta mejor relación por parte del profesorado son: las entrevistas cara a cara, el envío de materiales para casa, y mantener un contacto e intercambio continuo de información sobre los avances del alumnado (Henderson & Mapp, 2002).

Además, las investigaciones sugieren que nunca es demasiado tarde para empezar a participar (Caspé et al., 2007). Por ejemplo, el incremento de participación de las familias de bajos ingresos económicos, desde la educación infantil y a lo largo de la educación primaria, está asociada a una mejora en los procesos de alfabetización de los niños y niñas. Estos resultados son especialmente importantes en niños y niñas de familias con menor nivel académico, pues la participación compensa la influencia de esta variable (Dearing, Kreider, Simpkins, & Weiss, 2006).

El esfuerzo por crear las condiciones para una buena colaboración entre el centro, las familias y la comunidad aumenta las posibilidades de éxito escolar. Las escuelas que hacen mayores esfuerzos y ponen en marcha más programas para facilitar esta colaboración, obtienen mejores resultados en los tests estatales (Henderson & Mapp, 2002). Cuantos más tipos y espacios de participación se pongan en marcha (Price-Mitchell, 2009) y cuanto más se involucre el profesorado en promover la participación, mejores serán los resultados (Henderson & Mapp, 2002).

Esta participación es mayor y más efectiva cuando se involucra a las familias a través de propuestas relacionadas con la mejora de los aprendizajes (Henderson & Mapp, 2002). El sentimiento de *responsabilidad hacia los resultados de aprendizaje* de sus hijos e hijas se relaciona con el éxito escolar (Caspe et al., 2007). La mejora en los aprendizajes y el éxito escolar es algo que todas las familias quieren para sus hijas e hijos, incluidas aquellas en situaciones de mayor vulnerabilidad (Joyce L. Epstein & Clark, 2004).

El Harvard Family Research Project identifica 4 procesos relacionados con esta variable, durante la etapa de educación primaria (Caspe et al. 2007):

- *Apoyo en la Alfabetización.* El acompañamiento lector que las familias hacen a sus hijos e hijas fuera del horario escolar y la exposición a libros en el entorno familiar está fuertemente relacionado con los resultados en el aprendizaje de la lectura (Nye, Turner, & Schwartz, 2006). La lectura compartida de cuentos infantiles y álbumes ilustrados dentro de un clima emotivo y afectivo, está asociado a un aumento del vocabulario, la comprensión y desarrollo de los procesos lectores (Baker, Mackler, Sonnenschein, & Serpell, 2001; Senechal & LeFevre, 2002).
- *Ayuda con los Deberes.* Ofrecer a los hijos e hijas un apoyo apropiado, mediante una actitud positiva y amable, mejora su rendimiento y comportamiento en las clases (Hoover-Dempsey et al., 2001; Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel, & Green, 2004). Más allá del concepto “deberes para casa”, contar con un entorno familiar en el que se proporcionan materiales y se comparten actividades relacionadas por ejemplo, con las matemáticas o las ciencias, también repercute positivamente en la actitud escolar de los niños y niñas y en sus resultados (Jacobs & Bleeker, 2004).
- *Gestión de la educación de los niños y niñas.* Las familias se convierten en principales coordinadoras de los diferentes entornos en los que sus hijos e hijas aprenden y se desarrollan. Por ejemplo, si los padres dirigen esta educación a través de una participación activa en casa, la escuela y la comunidad, se producen mejoras en los procesos de alfabetización y conforme avanza el tiempo, en los sentimientos de los niños y niñas respecto a la lecto-escritura (Dearing, McCartney, Weiss, Kreider, & Simpkins, 2004).
- *Mantener unas altas expectativas* hacia los hijos e hijas puede tener durante la educación primaria, un poder mayor en los resultados educativos, que incluso el acompañamiento en lectura o la revisión y acompañamiento en sus deberes (Jeynes, 2005). Otro estudio desarrollado en niveles medios (de 6º a 8º) en

Estados Unidos, muestra que cuando los y las estudiantes perciben que sus familias otorgan una importancia especial a sus esfuerzos y al éxito académico, comienzan a priorizar sus estudios y realizan un mayor esfuerzo, desarrollando su competencia académica (Marchant, Paulson, & Rothlisberg, 2001). En el contexto europeo, la investigación Includ-ed, también muestra la relación existente entre las altas expectativas y el éxito escolar (INCLUD-ED Consortium, 2011).

Estos resultados se extienden a niños y niñas de cualquier procedencia socio-económica y cultural, así como a diferentes edades y etapas educativas (Caspe et al., 2007; Henderson & Mapp, 2002; Kreider, Caspe, Kennedy, & Weiss, 2007; Weiss et al., 2006).

No obstante, las comunidades en desventaja socioeconómica susceptibles de obtener peor rendimiento académico necesitan, más que otras, contar con oportunidades de involucrarse en la escuela (Kelley-Laine, 1998). Estos grupos sociales se ven especialmente beneficiados de la participación familiar (Dearing et al., 2006; Hill & Taylor, 2004).

Aunque la participación familiar está unida con el éxito escolar a lo largo de los diferentes grupos culturales y socioeconómicos, las relaciones familia-escuela pueden variar en algunos aspectos dependiendo de la clase social o la cultura de procedencia (Caspe et al. 2007). Por ejemplo, se ha encontrado que la participación de familiares voluntarios en la escuela se asocia a una pequeña mejora de los problemas de comportamiento en el caso de niños y niñas de clase media y sin embargo, con una reducción significativa de los problemas de comportamiento en el caso de niños y niñas con familias de bajos ingresos (Domina, 2005). Otro ejemplo, lo encontramos en el meta-análisis de 21 estudios que hizo (Jeynes, 2003) para determinar el impacto de la participación de las familias en el rendimiento académico de alumnado perteneciente a minorías culturales. Entre sus hallazgos encontró un efecto positivo generalizado sobre todo el alumnado estudiado, pero en algunas minorías como por ejemplo, la afroamericana, algunos aspectos de esta participación tenían un mayor impacto que sobre otras razas.

Como indican (Campani & Serradell, 2010) precisamente el alumnado perteneciente a familias inmigrantes y a minorías étnicas, se encuentran entre los colectivos más

vulnerables de las sociedades europeas, que junto a unos bajos ingresos, generan un elevado riesgo de fracaso escolar. En estos casos, el papel de la educación y de sus profesionales es fundamental. Sin embargo, una de las actuaciones más eficaces para conseguir el éxito educativo de todo el alumnado, es la implicación de las familias y miembros de las diferentes comunidades culturales del centro y del entorno. *La ampliación de las interacciones con los diferentes agentes de la comunidad y entre las distintas culturas representadas en la escuela, es un elemento clave para el éxito académico de esos chicos y chicas* (Campani & Serradell, 2010, p. 65).

Otros beneficios que ofrece la participación familiar es que fomenta una actitud positiva hacia la escuela y el contacto con otras familias, contribuye a la mejora del clima escolar (J.L. Epstein et al., 1997). Además, contribuye al desarrollo de las competencias intelectuales de los niños y niñas y de las propias familias, así como las habilidades para apoyar el aprendizaje escolar de sus hijos e hijas (Hill & Taylor, 2004). Este trabajo conjunto tiene un efecto especialmente importante entre las familias inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas (Campani & Serradell, 2010). Del mismo modo, se ha puesto de relieve que la participación de las familias juega un papel esencial en la educación de los niños con discapacidad o dificultades de aprendizaje (Hornby, 1995; Seligman, 2000).

3.2. Concepciones y modelos de participación familiar

Partiendo de la reconocida importancia de la participación de las familias en la educación, y su efecto en el éxito escolar, veamos ahora diferentes concepciones sobre esta participación. Ello nos permite acercarnos a la importancia de que las familias participen, también en la formación continua como agentes educativos.

A mediados del siglo XX existía una separación muy estricta entre los roles asignados a las familias y a la escuela. Ésta era responsable de los aspectos propiamente académicos mientras que la familia era la principal responsable de la formación moral, cultura y religiosa (Hill & Taylor, 2004).

Junto a esta perspectiva, solía asociarse una responsabilidad complementaria y secuencial. Esto es, en los primeros años, la familia era responsable de preparar y dotar a sus hijos e hijas de las destrezas y habilidades básicas necesarias en edades tempranas. Después, la escuela tomaba el relevo hasta el final de la escolarización,

sin cuestionarse la necesidad de una mayor implicación en la labor educativa por parte de los padres y madres (Joyce L. Epstein & Clark, 2004; Hill & Taylor, 2004).

Sin embargo, actualmente, ha ido ganando peso la idea de que escuela y familia son instituciones complementarias cuyos principales agentes deben actuar como “compañeros” (J.L. Epstein et al., 1997; Joyce L. Epstein & Clark, 2004; Hill & Taylor, 2004), colaborando y compartiendo responsabilidades en la educación de los niños y niñas. La necesidad de esta colaboración y sus beneficios han sido ampliamente avalados por la investigación científica, como acabamos de ver en el apartado anterior.

A continuación, ahondaremos en esta cuestión, identificando distintas corrientes o concepciones sobre participación familiar en la educación y su relación con las escuelas. En función de estas visiones, algunas autoras y autores han identificado distintos tipos de participación familiar con beneficios positivos en los aprendizajes y en el desarrollo de los niños y niñas.

Una de las tipologías que más se ha utilizado en el campo de la investigación es la clasificación de Epstein, partiendo de su teoría de las esferas superpuestas, ya explicada anteriormente (Joyce L. Epstein, 1987). Junto a sus colaboradores ha identificado *seis tipos de participación familiar* cuyo trabajo en programas específicos favorece una mayor y mejor coordinación entre los agentes educativos que forman parte de estas tres esferas influyentes en la educación de los niños y niñas –familia, escuela y comunidad- (J.L. Epstein et al., 1997; Joyce L. Epstein, 2001). Estos son:

- (a) *Ejercer como padres*: ayudar a las familias a desarrollar habilidades de crianza, comprendiendo el desarrollo de los niños y adolescentes, de ayuda al estudio y para que puedan establecer en casa un ambiente de apoyo a sus hijos e hijas a lo largo de toda su escolarización.
- (b) *Comunicación*: comunicarse con las familias sobre los programas escolares y el progreso del alumnado. Establecer canales de comunicación de doble dirección entre la casa y la escuela.
- (c) *Voluntariado*: mejorar las invitaciones a participar, la formación, las actividades y los horarios para la implicación de familiares en tareas de ayuda a la escuela, incluido el apoyo directo al profesorado en el aula. Capacitar al profesorado para trabajar con las personas voluntarias que prestan apoyo en la escuela.

(d) *Aprendizaje en casa*: implicar a las familias en el aprendizaje académico en el hogar, incluidas las tareas escolares para casa, el establecimiento de metas y otras actividades educativas. Animar al profesorado a que diseñe tareas interesantes para casa pensadas para que el alumnado pueda compartirlas y discutir las con otras personas.

(e) *Toma de decisiones*: incluir a las familias en las decisiones y gestión de la escuela. Promover la participación en los consejos escolares, grupos de mejora, comisiones de trabajo y asociaciones de madres y padres.

(f) *Colaborar con la comunidad*: coordinar los recursos y servicios para familias, estudiantes y la propia escuela con organizaciones de la comunidad, incluidos los comercios, la administración, organizaciones cívicas y culturales y las universidades. Posibilitar que todas las personas puedan ponerse al servicio de la comunidad.

Al estar pensado como guía para el desarrollo de programas de participación familiar, el modelo presenta un conjunto de prácticas a realizar para cada uno de estos tipos de participación, recomendaciones para desarrollarlas y los resultados esperables tras su implementación. Como explican las autoras, no se trata de centrarse en un tipo concreto de participación familiar sino de desarrollar planes integrales que los abarquen en su totalidad (Sanders & Epstein, 1998).

Epstein explica que los tipos de participación y su efectividad y repercusión en el aprendizaje del alumnado varían con la edad y que debe ampliarse el campo de investigación al respecto (Epstein, 2001).

En este sentido, desde el *Harvard Family Research Project*¹⁸ se formula un modelo de procesos de participación familiar a lo largo de las distintas etapas (desde el nacimiento hasta la adolescencia) y los consiguientes resultados para el alumnado. Entienden que para el desarrollo integral y exitoso de los niños y niñas debe existir una serie de soportes o apoyos al aprendizaje que incluye a las familias, la escuela, los programas de actividades extraescolares, los servicios sociales y sanitarios, comercios, bibliotecas, museos y otras instituciones comunitarias. El Harvard Family Research Project denomina a esta red de apoyo *Aprendizaje Complementario*. Dentro de esta Red, en lo referente a las conexiones entre la participación familiar y sus implicaciones en casa y en la escuela, distinguen tres tipos o procesos:

¹⁸ Para más información, consultar: <http://www.hfrp.org>

- a) *Ejercer como padres.* Se refiere al modelo educativo que adoptan los padres y madres. Incluye sus valores, actitudes y prácticas concretas de crianza.
- b) *Relaciones casa-escuela.* Hace referencia a qué procesos de comunicación y relación deben establecerse entre ambas instituciones para incidir positivamente en el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas.
- c) *Responsabilidad en los resultados de aprendizaje.* Implica el grado de compromiso de las familias con respecto a éxito educativo de sus hijos e hijas y el tipo de actividades de acompañamiento que pueden desarrollar desde casa y en la comunidad para lograrlo.

Las autoras no incorporan a la clasificación otras formas de participación familiar como la toma de decisiones o la organización de la comunidad, no porque carezcan de importancia, sino a causa de la falta de investigación empírica sobre estas cuestiones.

Cada uno de estos procesos tiene unos matices diferenciados o incluyen actividades o tipos de participación específicas relacionados con mejoras en los aprendizajes y el desarrollo, en función de las distintas etapas y madurez de los niños y niñas. Así, en cuanto a los procesos referidos a:

Ejercer como padres.

En Las edades tempranas influyen positivamente aspectos como: establecer unas relaciones padres-hijos cálidas, empáticas y que den respuesta a las necesidades y afectos de los niños y niñas, así como participar en actividades centradas en los intereses y necesidades de la infancia (Weiss et al, 2006).

En la etapa de educación primaria, también influye positivamente el establecimiento de este tipo de relaciones padres-hijos y se añade, las relaciones con otros agentes y servicios de la comunidad (Caspe et al, 2007).

Durante el instituto, adquieren peso aspectos como un estilo parental interesado y comunicativo con los hijos, que establece relaciones de confianza y trata de conocer de cerca que está ocurriendo en la vida del o la adolescente (Kreider et al, 2007).

Relaciones Casa-Escuela

Durante la educación infantil es muy importante el establecimiento de las primeras relaciones familia-escuela, para garantizar una comunicación regular, asistencia a charlas o reuniones que organizan en los programas de educación infantil, a las

actividades que organiza la escuela y participar en algunas actividades dentro de las clases (Weiss et al, 2006).

Durante la educación primaria sigue siendo muy importante cuidar esta comunicación familia-escuela, así como la participación en eventos o actividades que organiza el colegio, colaborar en actividades de la clase y por parte de la escuela, desarrollar programas específicos de participación familiar (Casper et al, 2007).

En el instituto se añaden actividades de participación en la organización escolar y actividades formativas referidas al mundo universitario (Kreider et al, 2007).

Responsabilidad en los resultados de aprendizaje

Durante la educación infantil estas autoras se refieren fundamentalmente a la participación y desarrollo de actividades relacionadas con el desarrollo del lenguaje y la alfabetización como leerles en casa, acompañarles a escribir algunas palabras o tener conversaciones con sus hijos e hijas con un vocabulario amplio y frases complejas (Weiss et al, 2006).

En educación primaria este tipo de participación también se considera muy importante y se añade el apoyo durante la realización de los deberes, la elección de actividades extraescolares adecuadas o el mantenimiento de unas altas expectativas hacia su aprendizaje (Casper et al, 2007).

Finalmente, en el instituto, se identifican procesos como la supervisión de los deberes, mantener unas altas expectativas de éxito educativo hacia sus hijos e hijas así como debatir con ellos y ellas sobre el instituto, las posibilidades que ofrece una buena formación educativa y animarles a continuar en la universidad (Kreider et al, 2007).

Price-Mitchell (2009) recoge varios elementos que se han integrado bajo el concepto de *participación familiar* a lo largo de varias décadas de investigación:

- (a) El grado de comunicación entre familias y profesorado sobre sus hijos e hijas.
- (b) La interacción entre padres e hijos alrededor de las tareas escolares para casa.
- (c) Las aspiraciones que las familias tienen y explicitan acerca de los logros académicos de sus hijos e hijas.
- (d) La participación de las familias en actividades de la escuela.
- (e) Las normas establecidas en la familia que afectan a la educación.
- (f) El desarrollo de un ambiente de apoyo en casa.

Esta autora señala que el modelo de Epstein, es el más usado para estudiar las relaciones familia-escuela. Opina que aunque reconoce diversas influencias en el aprendizaje, es básicamente unidireccional, considerando únicamente las formas explícitas de apoyo familiar a la educación de los niños y niñas, pero deja de lado los aspectos multidimensionales del aprendizaje entre familias, profesorado, alumnado y comunidad, lo que lleva al desarrollo de actuaciones programáticas más que sistémicas.

La escuela ha de considerarse como un sistema abierto, vivo y diferenciado según los contextos y la atención ha de concentrarse en las interacciones particulares que se producen entre sus elementos y en la producción de conocimiento. Más que centrar la investigación y la mirada en las partes del sistema o las esferas de influencia en el aprendizaje de los niños y niñas, la perspectiva de Price-Mitchell enfatiza la atención a las relaciones de colaboración para la mejora integral del sistema. Todas las personas aprenden de todas. Se pone el énfasis en las interacciones entre los elementos que conforman el sistema y que produce conocimiento tanto *tácito* como *explícito*, transformando el aprendizaje de los adultos en acciones que benefician el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas. Sin las condiciones necesarias para que ese conocimiento fluya es imposible la innovación.

A. Hargreaves (2000) analiza, por su parte, tres tipos de colaboración que puede establecerse entre las familias y la escuela:

- (a) La *colaboración en silencio*, cuando la familia se implica y apoya desde casa, pero manteniendo una distancia respetuosa con el centro y el profesorado. La familia apoya sin juzgar lo que hace el profesorado.
- (b) La *ayuda y aprendizaje mutuos*, donde la autoridad se comparte y la comunicación circula en los dos sentidos, permitiendo el aprendizaje de todos los agentes.
- (c) La *colaboración activa*, incluye las características del anterior tipo de cooperación pero además, se suman todas las fuerzas de la comunidad para conseguir desarrollar una actividad o proyecto común.

Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris (1997) realizan un estudio para identificar cuáles son aquellos factores que afectan a la participación familiar desde un punto de vista multidimensional. Distinguen tres tipos o dimensiones de la participación familiar:

- a) Participación Escolar: hace referencia al comportamiento participativo en la escuela (por ejemplo, participar en eventos que organiza el centro, asistir a las

reuniones y charlas informativas, hablar con los profesores antes o después de las clases, participar como voluntarios...)

- b) **Participación Cognitiva:** se refiere a la estimulación cognitivo-intelectual que ofrecen las familias desde su ámbito, ofreciendo a sus hijos distinto tipo de actividades (por ejemplo, llevándoles a la biblioteca, hablando con ellos sobre los acontecimientos de la actualidad...)
- c) **Involucración Personal:** hace referencia al interés que muestran las familias por conocer todo lo que concierne al proceso educativo escolar de su hijo o hija (por ejemplo, las actividades que hace, cómo le ha ido el día, los amigos o amigas que tiene en el colegio...).

Entre las contribuciones del Proyecto Integrado INCLUD-ED (A. Flecha et al., 2009) que ya hemos mencionado anteriormente, se realizó una identificación de cinco tipos de participación familiar y de la comunidad dentro de los contextos escolares europeos, valorando la influencia que tienen en el aprendizaje y el rendimiento escolar del alumnado. Estas son:

(a) *Informativa.* Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado. Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro. Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.

(b) *Consultiva.* Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado. La participación se basa en consultar a las familias. La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.

(c) *Decisoria.* Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión. Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a resultados educativos que obtienen.

(d) *Evaluativa.* Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.

(e) *Educativa*. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar. Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuestas a sus necesidades”. (INCLUD-ED Consortium, 2011, p. 84)

Del análisis efectuado, el equipo de investigación concluyen que la *participación decisoria, evaluativa y educativa*, son los tres tipos que mejor contribuyen a la mejora del rendimiento y de la convivencia escolar (INCLUD-ED Consortium, 2011). Por tanto, se evidencia una correlación positiva entre una mayor implicación y colaboración de las familias y otros agentes de la comunidad dentro de los espacios escolares y el éxito escolar.

3.3. Formación de familiares y éxito escolar

Tradicionalmente se ha puesto énfasis en la formación del profesorado, al considerarle el agente principal en la formación de los niños y las niñas. Pero tal y como estamos viendo, las interacciones del alumnado con el resto de agentes implicados en su proceso educativo, es decir, con sus compañeros y compañeras, familiares y otros miembros de la comunidad, tienen igualmente una gran influencia sobre sus aprendizajes. De hecho, la literatura científica está mostrando evidencias de cómo el aumento del nivel educativo de todas estas personas que interaccionan con los niños y niñas en su vida cotidiana tiene un impacto positivo en su rendimiento académico.

Si entendemos como hemos visto, que las familias son un recurso eficaz para ayudar a sus hijos e hijas a mejorar de sus resultados, entonces, las escuelas necesitan proveer a los padres de herramientas y habilidades que les permitan ayudar a sus hijos, así como solicitarles ideas para hacer que las tareas que se mandan desde la escuela sean más interesantes tanto para el alumnado como para sus familias (Bailey, Silvern, Brabham, & Ross, 2004; Caspe et al., 2007).

INCLUD-ED ha identificado a lo largo de seis estudios de casos longitudinales situados en cinco países de la UE evidencias claras que muestran que la formación de las familias y la comunidad constituyen una actuación que conduce al éxito escolar. Algunas de estas experiencias son (INCLUD-ED Consortium, 2012):

- Cursos de alfabetización, aritmética, tecnologías de la información y la comunicación y aquellos otros aspectos que ayudan a reducir la brecha en el conocimiento de los padres y madres.
- Ponencias o charlas basadas en ámbitos de interés de los distintos agentes que componen la comunidad.
- Espacios de aprendizaje compartido por los niños, niñas y sus familias. Son el caso de programas como los *Family Literacy Programmes* de Malta¹⁹, la experiencia *Parent's Evening* desarrolladas con intérpretes en Finlandia²⁰ o las Comunidades de Aprendizaje en España²¹.
- Las Tertulias Literarias Dialógicas (TLD), en las que distintas familias de un centro educativo o una comunidad leen y debaten sobre textos clásicos de la literatura universal. Cuando familias sin estudios participan en este tipo de espacios se fomentan nuevas prácticas de lectura y nuevos modelos de interacción en el hogar que repercuten en el aprendizaje escolar de sus hijos e hijas (Soler, 2004).

Todas estas experiencias tienen en común que se centran en la promoción educativa y cultural de los distintos miembros de la unidad familiar y del resto de agentes de la comunidad que estén interesados. Una característica fundamental es que todas estas actividades se planifican en respuesta a las necesidades y las demandas de las propias familias.

La formación de familiares conlleva, por un lado, beneficios en las propias personas participantes como un aumento en sus capacidades y un mayor acceso a otros

¹⁹ Los programas de la Fundación de Servicios Educativos en Malta, denominados Family Literacy Programmes pretenden mejorar la competencia lectora y escritora de los niños y niñas. Para ello suelen desarrollar distintas actividades de alfabetización en horario extraescolar que involucran tanto a las familias como a sus hijos Véase: Family Literacy Programmes en <http://www.unesco.org/uiil/litbase/?menu=4&programme=54>

²⁰ *Parent's Evenings* tratan de incluir las voces de las familias que tienen mayores dificultades para participar en la escuela. Padres y profesores participan de un diálogo en el que se tratan de recoger las peticiones, preocupaciones y necesidades de las familias, así como sus propuestas. Para facilitar su acceso se proporciona un servicio de intérpretes en varios idiomas y se convoca a las familias en un horario que le permita compaginarlo con sus jornadas laborales.

²¹ Las *Comunidades de Aprendizaje* ofrecen espacios en los que se promueve simultáneamente la formación de alumnado y sus familias gracias a la colaboración de voluntariado de la comunidad. Por ejemplo, en las *Aulas de Informática* se ofrecen talleres para aprender a manejar internet, búsqueda de información para ayudar a los niños, procesadores de texto, ... o en las *Bibliotecas Tutorizadas* se realizan lecturas compartidas, talleres de alfabetización y enseñanza de la lengua oficial para familias inmigrantes (Includ-ed Consortium, 2011). Véase <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>.

contextos y relaciones sociales que impulsan su crecimiento personal. Por ejemplo, en el contexto de una formación audiovisual de un grupo de madres que pasó por varias fases y terminaron siendo formadoras de otras madres y del alumnado en el colegio, Bautista (2003) identificó el desarrollo de unos procesos mentales superiores más complejos y elaborados, un aumento en la comprensión de los fenómenos y comportamientos socioculturales y una mayor independencia tecnológica. Además se evidenciaron avances en su desarrollo personal e identidad, convirtiéndolas en un nuevo referente para sus propios hijos/as, el profesorado y otras madres del centro.

Por otro lado, además de una mejora en el nivel educativo de los padres, las investigaciones han evidenciado que estos procesos formativos conllevan un aumento en las competencias básicas y aprendizajes instrumentales del alumnado, una reducción del absentismo escolar y un aumento en la matriculación de nuevo alumnado (INCLUD-ED Consortium, 2012).

En investigaciones previas, ya se había demostrado cómo la participación en procesos de alfabetización familiar, generaba nuevas interacciones dentro del núcleo familiar, por ejemplo, nuevos diálogos en torno al lenguaje escrito o a los libros que están leyendo en casa (Purcell-Gates, 1995; Soler, 2004).

Que las familias de alumnado participe en espacios formativos como los que estamos describiendo y puedan compartir junto con sus hijos e hija entornos de aprendizaje dentro del propio centro escolar, tiene una especial relevancia para el alumnado perteneciente a minorías y grupos desfavorecidos, suponiendo una de las vías más efectivas de superación de la exclusión (Campani & Serradell, 2010). Algunas experiencias detectadas (INCLUD-ED Consortium, 2012) son las de Irlanda, Chipre e Italia que ofrecen una formación gratuita a familias inmigrantes en la lengua oficial o la lengua de instrucción de sus hijos para que puedan sentirse más competentes y acompañarles en los procesos educativos.

Todos los programas y actuaciones que venimos comentando contribuyen, en el caso de estas familias y de aquellas con una escasa educación formal, a aumentar su confianza para ayudar a sus hijos e hijas con las tareas escolares y a incrementar el número y calidad de las interacciones vinculadas a procesos escolares dentro del contexto familiar. (INCLUD-ED Consortium, 2012).

Partiendo de las teorías de la reproducción social (Bourdieu & Passeron, 1977; Bowles & Gintis, 1985), se ha venido asociando desde hace décadas, el nivel educativo de las familias con el rendimiento escolar de sus hijos e hijas, sin tener en cuenta otras variables que también puede influir en el éxito escolar y romper el círculo de la reproducción social. Junto a estas investigaciones, en algunas estadísticas (OECD, 2007; PIRLS, 2006) se ofrecen resultados en los que se asocia algunos indicadores como el nivel educativo alcanzado por los padres o el número de libros que se tiene en el hogar, con el rendimiento escolar de los estudiantes. De la interpretación de estas estadísticas se pueden desprender ideas como que aumentando el número de libros en casa mejorará el rendimiento escolar de los niños y niñas o la necesidad de invertir en capital humano para mejorar el rendimiento escolar del alumnado de próximas generaciones. Sin embargo, los investigadores e investigadoras de INCLUD-ED (2012) advierten que no es necesario esperar a elevar el nivel educativo de las familias para que mejore el rendimiento académico de próximas generaciones, sino que desde este mismo momento se pueden invertir las tasas de fracaso y absentismo escolar, si se empiezan a implementar distintas actuaciones avaladas por la comunidad científica, entre otras, los tipos de formación de familiares que están demostrando mejoras en los resultados de aprendizaje de todo el alumnado.

El estudio que presentamos en esta tesis podemos enmarcarlo dentro de la *participación educativa*, a la que también nos hemos referido en las Actuaciones Educativas de Éxito. Las familias y otras personas de la comunidad participan no sólo en actividades de aprendizaje junto a los niños y las niñas, sino también en actividades formativas dirigidas a las propias personas adultas, y en nuestro caso, en espacios de formación para profesorado y agentes educativos, concretamente en tertulias pedagógicas. Nuestra investigación tratará de profundizar en un estudio de caso sobre este tipo de participación, identificando entre otros aspectos, barreras y oportunidades. Pero para ello vamos a detenernos en los factores que ya sabemos que influyen en la colaboración comunidad – escuela.

4. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA-COMUNIDAD

En este apartado trataremos de clarificar qué factores ha identificado la literatura científica como facilitadores o limitadores de la participación familiar, y dentro de ésta, nos centraremos especialmente en aquellos referidos a la participación educativa dentro de los contextos escolares. (Dado nuestro objeto de estudio, profundizaremos en la descripción de elementos que influyen en las relaciones de colaboración de distintos agentes educativos, especialmente familias y profesorado, para la mejora de los procesos educativos).

Encontramos una gran variedad de estudios internacionales que han centrado su análisis en los factores que influyen en la participación familiar. Algunos desde un punto de vista más psicológico como por ejemplo, el modelo de Hoover-Dempsey (Hoover-Dempsey et al., 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997b) y otros desde un punto de vista más sociológico, en el que se incluyen variable demográficas y sociales (por ejemplo, (Grolnick et al., 1997; Hornby & Lafaele, 2011). Como no es objeto de nuestra investigación hacer un análisis exhaustivo de todos los factores identificados por la investigación internacional que afectan a la participación familiar, vamos a desarrollar solamente aquellos que tienen que ver más directamente con nuestros objetivos concretos; estos son, aquellos factores que intervienen en las relaciones de colaboración familia-escuela para la implementación de actuaciones educativas dentro del ámbito escolar. Apoyándonos en la clasificación aportada por Bonell (2015), nos centraremos en primer lugar en factores que afectan a los agentes educativos (fundamentalmente familias y profesorado) para continuar con aquellos factores relativos a la interacción entre estos agentes. Finalmente identificaremos algunas variables referidas a la escuela con una influencia activa en la participación educativa de las familias.

4.1 Factores relacionados con las familias y la comunidad

Construcción del rol parental

La construcción del rol parental se podría definir como las creencias de las familias sobre lo que se supone que deben de hacer en relación a la educación de sus hijos e hijas (Hoover-Dempsey et al., 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997b). Se incluiría también la importancia que atribuyen a la participación activa en el centro educativo de sus hijos y las repercusiones positivas que piensan que ello tendrá en su educación

y desarrollo (Eccles & Harold, 1993). Esta percepción se construye socialmente, a través de las interacciones con personas y grupos relacionados con la escuela (por ejemplo, profesorado, otras familias, personas importantes para los padres...) y las experiencias vividas previamente (la propia experiencia escolar de los padres y madres, experiencias previas relacionadas con su participación educativa en anteriores colegios, con otros hijos...) (Hoover-Dempsey et al., 2005). Aquellas familias que piensan que su función consiste únicamente en llevar a sus hijos a la escuela tendrán una menor involucración tanto en casa como en el colegio (Hornby & Lafaele, 2011). En cambio, es más probable la participación educativa de aquellas familias que entienden que deben jugar un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos (Grolnick et al., 1997). Esta actitud está más presente en algunas culturas y grupos sociales, en función de su historia y otros factores, aunque existe una amplia variabilidad al respecto, dentro de todas ellas (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997b). Clark realizó una investigación sobre estudiantes de alto rendimiento pertenecientes a familias afroamericanas de bajos ingresos. Encontró que un factor clave en las familias de este alumnado era que creían que debían participar activamente en la educación de sus hijos e hijas apoyándoles tanto en casa como colaborando con sus centros escolares (Clark, 1983).

Dado que este rol se construye socialmente, también puede modificarse si cambian las condiciones sociales de alrededor, si se tienen nuevas interacciones que permitan transformar las percepciones o expectativas y se hacen esfuerzos intencionales para modificarlo (Hoover-Dempsey et al., 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997b). Por ejemplo, el énfasis de las escuelas por establecer relaciones de colaboración con las familias se relaciona con la construcción de un rol más activo.

Percepción de autoeficacia

Hace referencia a las creencias sobre las capacidades que se poseen para lograr los resultados deseados (Hoover-Dempsey et al., 2005). Si los padres y madres sienten que podrán ayudar a sus hijos a lograr el éxito escolar (Hornby & Lafaele, 2011) y que su participación tendrá un impacto sobre la realidad de la escuela, se involucrarán más (Eccles & Harold, 1993). Es probable que se involucren menos las familias con un menor nivel de confianza en la habilidad que poseen para ayudar a sus hijos, pues piensan que su participación no será lo suficientemente efectiva para que sus hijos mejoren los resultados académicos (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997b). Sin embargo, las familias que creen firmemente que tienen capacidad de acción y pueden cambiar las cosas, probablemente estarán más involucradas en los procesos

educativos (Grolnick et al., 1997). En la investigación que Clark desarrolló, también encontró que las familias de bajos ingresos de estudiantes negros con un alto rendimiento sentían frente a otros padres y madres, que podían ayudar eficazmente a sus hijos e hijas a mejorar en la escuela (Clark, 1983).

Una baja percepción de autoeficacia puede venir promovida porque los padres desconozcan la lengua de instrucción, por experiencias negativas con la escolarización previa de sus hijos en otros centros o por haber experimentado dificultades durante su propia escolarización (Hornby & Lafaele, 2011). Sin embargo, al igual que ocurre con la construcción del rol parental, el sentimiento de auto-eficacia está construido socialmente de tal forma que las escuelas u otras personas importantes pueden ejercer una influencia notable tanto en su configuración, como en su modificación (Hoover-Dempsey et al., 2005). Estos investigadores e investigadoras señalan igualmente que la percepción de auto-eficacia como factor motivador para la participación de las familias, aparece en todas las familias, independientemente de sus circunstancias socioeconómicas u origen cultural.

Percepciones y actitudes hacia la escuela

(Eccles & Harold, 1993) identificaron varios los factores relacionados con las percepciones de las familias hacia la escuela que influyen en su decisión de involucrarse más o menos activamente. Por un lado, influye la percepción que tienen las familias en relación con el ámbito escolar, la receptividad que creen que tiene el centro de sus hijos hacia su participación o el rol que creen que la escuela quiere que tengan como padres y madres. Por otro lado, influyen las experiencias positivas o negativas previas que hayan vivido en la escuela como niños o con sus anteriores hijos o hijas. Estas autoras destacan además, que las vivencias con sus hijos durante la educación primaria, influyen posteriormente en su interés por participar durante la educación secundaria.

Nivel educativo y percepción de los propios conocimientos y capacidades

Parece existir una relación entre el nivel educativo de las familias y su participación escolar. Diversos estudios muestran que aquellas familias con mayor formación educativa se involucran más en las escuelas y en casa que aquellas con menor nivel de estudios (Eccles & Harold, 1993). El nivel educativo de los padres influye en su percepción sobre si cuentan con las destrezas o conocimientos necesarios para poder involucrarse activamente en la educación de sus hijos (Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007). Si los padres piensan que por no haber alcanzado

determinados estudios, carecen de la suficiente destreza académica que les permita ayudar a sus hijos a alcanzar el éxito escolar, puede generarse una percepción de escasa auto-eficacia que les inhibirá en su participación, como vimos anteriormente (Hornby & Lafaele, 2011). Del mismo modo estos autores señalan que padres y madres sin una titulación universitaria pueden sentirse inferiores al profesorado, al que ven con una cualificación superior, inhibiendo sus intenciones de colaboración.

Sin embargo, está demostrado que la habilidad para ayudar a los niños y niñas en su aprendizaje no requiere que las familias posean altos niveles educativos (Clark, 1983; Hoover-Dempsey¹ & Sandler, 1997; Hornby & Lafaele, 2011). La correlación estadística que se da a menudo entre nivel de estudios de las familias y otras variables como la participación o el éxito escolar, no implica una relación de causalidad y puede cambiarse, como demuestran numerosas experiencias en diferentes momentos históricos y geográficos.

Percepciones sobre sus hijos/as

Otro tipo de creencias importantes que determinan la mayor o menor participación de las familias son las percepciones sobre la inteligencia de sus hijos y sobre cómo aprenden y desarrollan sus habilidades (Hornby & Lafaele, 2011). (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997b)

Aquellas familias que creen que la inteligencia es una capacidad inamovible y que el éxito escolar solo se consigue si se tiene la suerte de poseer buenas habilidades académicas de forma innata, pensarán que de poco sirve apoyar a sus hijos con las tareas escolares o participar en la escuela de sus hijos. Por el contrario, aquellas otras que piensan que los logros escolares dependen fundamentalmente del esfuerzo personal y que las habilidades de los niños y niñas siempre pueden desarrollarse, tendrán probablemente una participación mucho más activa (Hornby & Lafaele, 2011). (Eccles & Harold, 1993), también destacan como factores facilitadores de la participación, la confianza que muestran los padres en las habilidades académicas de sus hijos e hijas, así como las expectativas que tienen hacia ellos y las creencias sobre la importancia que va a tener el nivel educativo conseguido en su vida de adultos.

Finalmente, se incluirían en estas percepciones las creencias de los padres sobre el papel que pueden jugar estimulando el desarrollo de sus hijos e hijas. Las familias que piensan que la forma de educar a sus hijos tendrá un impacto en su desarrollo mostrarán una actitud mucho más favorable a la participación familiar que aquellas que piensan que poco pueden influir en él (Hornby & Lafaele, 2011).

Características de niño/a

Muy ligado a las percepciones anteriores, también se han destacado en diversos estudios cómo afectan a la participación de familiares las características de sus hijos o hijas. Entre ellas, se encuentran el sexo, la edad, los rasgos de personalidad, el comportamiento o las experiencias académicas previas.

Por ejemplo, Eccles y Harold (1993) afirman que los padres y madres pueden tender a ayudar más a los niños con *dificultades de aprendizaje o discapacidad* que a aquellos que van bien en la escuela. (Hornby & Lafaele, 2011) no obstante, matizan que también pueden aparecer barreras a la participación cuando existen desacuerdos con la escuela sobre determinados aspectos como por ejemplo, cuando los padres consideran que sus hijos pueden avanzar más académicamente o cuando los profesores quieren que los padres de este alumnado les apoyen más desde casa.

Parece que se involucran más en órganos de gobierno y otras actividades de los centros aquellas familias con niños de *alto rendimiento académico* (Eccles & Harold, 1993). Sin embargo, aparecen barreras a la participación cuando las familias entienden que su hijo o hija tiene un buen potencial académico y los profesores no lo comparten, generando una pérdida de confianza hacia la escuela, lo que reduce su participación (Hornby & Lafaele, 2011). Estos autores también hablan de posibles desencuentros que conducen a una menor participación cuando los *niños talentosos* comienzan a desarrollar problemas comportamentales por no estar suficientemente estimulados y motivados en el entorno escolar o cuando existen discrepancias por el tiempo que dedican a desarrollar sus talentos (como música o deportes) fuera del horario escolar, reduciendo su tiempo de estudio o sus resultados escolares.

También parece que el comportamiento de los hijos/as actúa como regulador de las acciones de sus padres, los cuales adaptan su forma de crianza a dichos comportamientos (Grolnick et al., 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005). Suele producirse una correlación negativa entre la participación familiar y los *problemas de comportamiento* de los hijos/as. Cuanto mayores son las conductas disruptivas, menor es la intención de participar en la escuela (Hornby & Lafaele, 2011). Así mismo, las posibilidades de sanción o expulsión, generan importantes barreras a la participación. (Grolnick et al., 1997) también observan que ante este tipo de comportamientos, parece existir una menor participación cognitiva.

Eccles y Harold destacan en su artículo (1993) como *la edad* de los niños influye en la participación de sus padres. Se reduce notablemente la participación familiar con el paso de la educación primaria a la secundaria y aportan varios argumentos explicativos: (a) las familias pueden sentir que sus hijos necesitan mayor independencia a estas edades y que prefieren que no les acompañen o se involucren en el instituto; (b) pueden sentir que su participación en esta etapa ya no es tan importante como lo era durante la educación primaria; (c) pueden reducirse los sentimientos de eficacia de las familias cuando sus hijos/as crecen y los contenidos y las tareas que empiezan a tener se hacen más técnicas y complejas en las distintas asignaturas; (d) las familias creen que en la adolescencia tienen una menor capacidad de influencia en sus hijos o hijas. Junto a estos factores específicos relacionados con los niños, habría que añadir otros factores relacionados con las características de los propios centros de secundaria donde la burocracia aumenta, así como el tamaño del centro y de la población, haciendo que las relaciones entre el profesorado, los niños y sus familias sean menos cercanas y personales.

Recursos sociales y psicológicos

Incluye las redes sociales y los recursos disponibles en la comunidad, el tiempo del que se dispone para poder apoyar la educación de los hijos, la salud física y mental que conllevará una mayor o menor energía para involucrarse activamente en la educación de los hijos así como las estrategias de las que se disponen para afrontar las dificultades (Eccles & Harold, 1993). Por ejemplo, aquellos padres y madres con una salud física o mental débil o deteriorada, pueden encontrar más dificultades para participar (Hornby & Lafaele, 2011). Las dificultades económicas pueden afectar a la crianza, pues la percepción de no disponer de los recursos necesarios genera un nivel de estrés en las familias que actúa como barrera a su participación (Grolnick et al., 1997). Factores estresantes pueden conducir a los padres a desarrollar una crianza menos efectiva pues consumen su tiempo, su atención y su energía, dificultando su participación. No obstante, si las familias cuentan con apoyo de otras personas de su entorno, se reducen estos efectos negativos (Grolnick et al., 1997).

Circunstancias vitales de las familias y otras variables demográficas

Aunque no se han demostrado tan importantes, parece que algunas variables demográficas como la *configuración familiar* o el género de los niños actúan como reguladoras, moderando la influencia de otros factores en la participación educativa de las familias. Por ejemplo, el estrés puede afectar más a familias monoparentales, frente a familias con madre y padre (Grolnick et al., 1997).

Las familias monoparentales, aquellas con muchos miembros, con mayores dependientes o con niños pequeños a su cargo, pueden encontrar más dificultades para involucrarse activamente debido a que tienen otras responsabilidades de cuidado importantes (Hoover-Dempsey et al., 2005; Hornby & Lafaale, 2011). Aquellas familias con menos niños se involucran más en casa, aunque el número de hijos no parece estar relacionado con las participación dentro de la escuela (Eccles & Harold, 1993). No obstante, todas las familias buscan oportunidades de participación que sean compatibles con sus otras responsabilidades y que sean coherentes con el rol parental construido y su percepción de auto-eficacia para ayudar a sus hijos en los procesos educativos (Hoover-Dempsey et al., 2005).

En cuanto al *género*, las madres parecen estar más involucradas en la escolarización de los hijos e hijas y suelen ser el canal de comunicación familia-escuela (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hornby & Lafaale, 2011). Ha habido cambios significativos en la estructura familiar en las últimas décadas y ahora las madres tienen que hacer frente y tratar de equilibrar múltiples responsabilidades que determinan su nivel de participación (Hornby & Lafaale, 2011). Un mayor estatus socio-económico de las madres, parece influir positivamente en su participación escolar y cognitiva²². Mientras que la participación personal²³, que implica un componente más afectivo, parece darse igualmente en todos los niveles educativos y ocupaciones de las madres (Grolnick et al., 1997). Estas autoras también explican que madres en familias biparentales tienden a participar más activamente en las tres dimensiones (personal, cognitiva y escolar) que cuando se encuentran solas a cargo de sus hijos/as.

La *situación laboral* de la familia también puede influir. Cuando los padres están en paro, puede reducirse su asistencia al centro escolar pues la ausencia de recursos económicos puede, por ejemplo, repercutir en dificultades para pagar a una cuidadora que se quede con los niños o simplemente el desplazamiento al centro (Hornby & Lafaale, 2011). El trabajar fuera de casa parece estar relacionado con una menor participación de las familias en la escuela, pero el estatus laboral no parece afectar al

²² La participación cognitiva hace referencia a la estimulación cognitivo-intelectual que ofrecen las familias desde su ámbito, ofreciendo a sus hijos distinto tipo de actividades (por ejemplo, llevándoles a la biblioteca, hablando con ellos sobre los acontecimientos de la actualidad...) (Grolnick et al., 1997).

²³ La participación personal hace referencia al interés que muestran las familias por conocer todo lo que concierne al proceso educativo escolar de su hijo o hija (por ejemplo, las actividades que hace, cómo le ha ido el día, los amigos o amigas que tiene...) (Grolnick et al., 1997).

nivel de involucración educativa dentro de casa (Eccles & Harold, 1993). Cuando ambos padres trabajan puede que tengan menos tiempo disponible tanto para involucrarse en casa como en la escuela (Hornby & Lafaele, 2011). Los horarios laborales inflexibles, el pluriempleo, los empleos inestables o con horarios muy extensos dificultan la participación de las familias, especialmente en las actividades escolares (Hoover-Dempsey et al., 2005). Otros dejan tan cansados a los padres que al final de la jornada laboral tienen poca energía para ayudar a sus hijos con los deberes (Catsambis, 2001; Green et al., 2007).

El *estatus socioeconómico* de la familia también se ha discutido mucho entre los investigadores e investigadoras sobre participación familiar. Aunque se han encontrado diferencias en las prácticas de participación entre los distintos grupos socioeconómicos, parece que no es un factor plenamente explicativo de la participación familiar (Grolnick et al., 1997); de hecho, se han encontrado diferencias significativas en familias situadas en categorías socioeconómicas idénticas. (Hoover-Dempsey et al., 2005) sugieren que las diferencias en los patrones de participación que normalmente se asocian a las distintas categorías socioeconómicas, están más bien relacionadas con la presencia o ausencia de los recursos que acompañan a estas situaciones (trabajo, tiempo, energía, acceso a sistemas de apoyo fuera del ámbito familiar...), como acabamos de ir explicando. Estos autores destacan que la ventaja de centrarse en los recursos en vez de en la situación estructural de las familias, radica en que desde los centros educativos se tiene mayor capacidad de acción para poder intervenir y minimizar las dificultades asociadas a algunas de estas carencias.

También se incluyen aspectos de *identidad étnica o cultural*, especialmente la creencia de estas familias sobre como les tratarán a ellas y a sus hijos/as (justa o injustamente) debido a su origen étnico o si desde las escuelas les apoyarán para que sus hijos conozcan y preserven su identidad cultural (Eccles & Harold, 1993).

Algunos autores advierten que en ocasiones las escuelas perciben a las familias inmigrantes o pertenecientes a culturas minoritarias como escasamente participativas, cuando en realidad están involucradas pero de formas que la escuela no advierte o reconoce (Lawson, 2003; G. López, Scribner, & Mahitivanichcha, 2001; Peña, 2000).

En un estudio estadounidense sobre el impacto de las cuestiones culturales en el desarrollo de la confianza entre familias méjico-americanas y los profesionales de las escuelas de sus hijos e hijas, Young (1998) encontró que los roles y valores culturales juegan un papel importante en cómo se percibe y desarrolla esta confianza familias-

profesorado. Las relaciones de confianza o ausencia de las mismas entre las familias y el profesorado influían notablemente en su participación educativa. Hornby y Lafaele (2011) concluyen que *“no tener en cuenta la importancia de las cuestiones étnicas a la hora de desarrollar programas de participación familiar inclusivos es probablemente, otra de las razones por la que la participación de familiares en las escuelas es menos eficaz de lo que podría ser”*²⁴ (p. 42).

Hoover-Dempsey et al., (2005) afirman que las escuelas deben respetar y responder a la cultura de las familias y a las circunstancias que la rodean si se quiere conseguir que el potencial que tiene la participación familiar revierta en el aprendizaje de los alumnos y alumnas. Esto es especialmente importante cuando se conoce que las familias pertenecientes a minorías culturales suelen tener un menor estatus socioeconómico y sufren la limitación de recursos asociada a esa situación, así como otras barreras asociadas con el idioma, choques entre los valores de la familia y los de la cultura mayoritaria, dificultades para comprender las expectativas y la política educativa de la escuela o la sensación de tener poca capacidad para cambiar aspectos de la escuela que consideran que no funcionan. Junto a éstas, otras barreras identificadas en la literatura científica y recogidas por Kim (2009) son una menor educación formal, baja autoestima, diferencias en las prácticas de crianza, trabajos que exigen un fuerte esfuerzo físico, falta de redes sociales de apoyo, así como sentimientos negativos hacia la escuela basados en experiencias previas negativas.

Algunas prácticas que pueden realizarse desde las escuelas para compensar estas dificultades de recursos en familias de culturas minoritarias y con bajo estatus socioeconómico son: utilizar un lenguaje menos técnico, ofrecer servicios de guardería o para el cuidado de niños para que las familias puedan asistir a los eventos o entrevistas organizados por la escuela, poner en marcha actividades o encuentros con profesores en horario de tarde o fin de semana. (Hoover-Dempsey et al., 2005),

4.2. Factores relacionados con el profesorado

La literatura científica ha documentado cómo las creencias sobre la participación familiar y las actitudes que muestra el profesorado pueden afectar a la relación que mantienen con las familias y otras personas de la comunidad, facilitando o alejando las posibilidades de participación de las mismas en los contextos escolares (Eccles &

²⁴ Traducción Propia. En el original: *Failure to understand the impact of ethnicity on PI and to incorporate programmes that are genuinely inclusive of other cultures is probably another reason why the practice of involving parents in schools is typically less effective than it could be.*

Harold, 1993; Joyce L Epstein, 1986; Hoover-Dempsey et al., 2005; Kim, 2009). Estos factores son especialmente relevantes para nuestro estudio.

La importancia que atribuyen a la participación familiar

La investigación ha mostrado como las actitudes y los esfuerzos del profesorado por involucrar a las familias se relaciona con sus creencias sobre el tipo y la cantidad de participación familiar que consideran adecuada (Eccles & Harold, 1993), sus creencias sobre la eficacia de los programas de participación familiar (Hoover-Dempsey et al., 2002), la importancia que se preste a esta participación dentro de los proyectos de cada centro (Burton, 1992; Peña, 2000) y la conciencia sobre su influencia positiva en el desarrollo infantil (Burton, 1992).

Una actitud positiva del profesorado hacia la participación familiar, promueve la participación cognitiva²⁵ de las madres en el caso de familias biparentales, en contextos sociales óptimos y cuando las familias tienen un sentimiento de eficacia en la crianza. Su influencia positiva es menor cuando la madre se encuentra sola, el contexto es más complicado o tiene un menor sentimiento de auto-eficacia (Grolnick et al., 1997).

Hay profesores que creen que los padres están realmente interesados y desean ayudar a sus hijos, siendo esta involucración beneficiosa para la educación de los niños y niñas; sin embargo, hay otros que sienten que esta participación puede ser conflictiva y que las familias no desean asumir este compromiso (Joyce L. Epstein & Becker, 1982).

Las investigaciones también señalan estrategias para incrementar la percepción del profesorado sobre la participación de las familias. Por ejemplo, Kim (2009), destaca que es necesario que el profesorado tenga experiencias de enseñanza con niños pequeños e involucrarles en actividades de formación inicial y permanente basadas en entender las necesidades de las familias pertenecientes a minorías (Hoover-Dempsey et al., 2002). A través de estas experiencias se ofrece la posibilidad de tener un mayor contacto con estas familias, ofreciéndoles nuevas visiones más positivas sobre ellas y sobre la importancia de los programas de participación familiar, fomentando más activamente su involucración. Un mayor contacto con las familias ayuda a los

²⁵ La participación Cognitiva hace referencia a la estimulación cognitivo-intelectual que ofrecen las familias desde su ámbito, ofreciendo a sus hijos distinto tipo de actividades (por ejemplo, llevándoles a la biblioteca, hablando con ellos sobre los acontecimientos de la actualidad...) (Grolnick et al., 1997).

profesores a tener una mayor apertura a la colaboración con las familias y a tener en cuenta su visión en los procesos educativos (Michael, Arnold, Magliocca, & Miller, 1992; Seitsinger, Felner, Brand, & Burns, 2008).

La construcción del rol del profesorado

Un factor influyente en la participación familiar identificado por (Kim, 2009) es la *percepción de autoeficacia que tiene el profesorado en su labor docente*. Las creencias sobre sus buenas habilidades para la instrucción le incitan por un lado, a ser más proclive a invitar a las familias a participar (Joyce L Epstein, 1986; Hoover-Dempsey et al., 2002) y por otro, a ser más receptivo a su participación (Hoover-Dempsey et al., 2002).

Cuanto más seguro se siente el profesorado sobre su competencia docente, más estrategias de comunicación y de colaboración pone en marcha (Burton, 1992) y muestra un mayor respeto y apertura para aprender de las familias (Swick & McKnight, 1989). Además adquiere una visión más positiva sobre la participación de las familias inmigrantes y pertenecientes a minoritarias étnicas o culturales (Hoover-Dempsey et al., 2002; Moosa, Karabenick, & Adams, 2001).

También se han observado como predictores de la participación familiar, el sentimiento de eficacia que muestra el profesorado en sus propias habilidades para influir en el nivel de participación de las familias, su conocimiento de estrategias para aumentar la participación familiar y la existencia de planes para poder implementar esas estrategias, junto con el apoyo recibido para su puesta en marcha (Eccles & Harold, 1993).

A raíz de estas observaciones, (Kim, 2009) propone una formación permanente del profesorado colegiada y respetuosa (Hoover-Dempsey et al., 2002). También se ve necesario el apoyo de la administración educativa, así como adquirir los conocimientos necesarios para una enseñanza culturalmente relevante (Moosa et al., 2001).

Percepciones del profesorado sobre las familias del centro

Las percepciones negativas sobre las familias del centro y las actitudes consecuentes pueden llevar al profesorado a no hacer nada para facilitar la participación familiar e incluso, disuadir o inhibir a las familias en sus intentos de colaboración (Eccles & Harold, 1993); por ejemplo, cuando el profesorado piensa que las familias están muy ocupadas, desinteresadas o son ignorantes. Estas actitudes parece que afloran especialmente en contextos de minorías y bajos ingresos.

Cuando las actitudes del profesorado hacia los padres se sitúan en un modelo del déficit viéndoles menos capaces, más vulnerables o como un problema, se produce un fuerte distanciamiento en las relaciones de colaboración (Hornby & Lafaele, 2011).

A este respecto, Kim (2009) advierte del riesgo que puede conllevar la interpretación de determinadas investigaciones sobre la participación familiar de minorías²⁶. Aunque se ha evidenciado una menor participación de estas familias en las escuelas (Hughes, Gleason, & Zhang, 2005; Kohl, Lengua, & McMahon, 2000), no hay que caer en el error de pensar que estas familias tienen menos interés en la educación de sus hijos ni en participar y ayudarles desde sus casas. Diversas investigaciones han demostrado que por el contrario, estas familias muestran el mismo interés que cualquier otra por la educación de sus hijos e hijas (Daniel-White, 2002; Drummond & Stipek, 2004; Smrekar & Cohen-Vogel, 2001) y por participar desde sus casas (Hill & Craft, 2003; Kohl et al., 2000).

También se ha comprobado la conexión existente entre las creencias del profesorado y sus prácticas para fomentar la participación familiar en las actividades escolares (Burton, 1992; Cohen-Vogel, Goldring, & Smrekar, 2010).

En el ámbito de las familias pertenecientes a minorías (Kim, 2009) subraya dos categorías de análisis que constituyen barreras a la participación educativa: las percepciones y creencias del profesorado sobre la eficacia de la participación educativa de familias minoritarias y la percepción con respecto a las capacidades que poseen estas familias.

Esta autora relata que la falta de motivación de profesorado y de las administraciones para incentivar la participación de familias pertenecientes a minorías puede venir condicionada por la creencia de que estas familias son menos eficaces a la hora de contribuir positivamente a la educación de sus hijos (Don Davies, 1993; Hoover-Dempsey et al., 2002).

Por otro lado, si el profesorado considera que las familias tienen menos capacidad o recursos para participar activamente en las actividades escolares (por ejemplo, no tienen el tiempo, el interés, el dinero o la energía necesaria) se esfuerzan menos en implicarlas pensando, incluso, que así les hacen un favor (Kim, 2009).

²⁶ Kim (2009) incorpora dentro de su definición de "Familias Minoritarias" a aquellas en desventaja con un bajo estatus socio-económico, diferente origen cultural o monoparentales. También incluye a familias de clase media con diferentes orígenes étnicos y culturales y/o que hablan inglés como segunda lengua.

Las familias pueden llegar a percibir estas bajas expectativas, así como que sus aportaciones y participación no son bienvenidas (Peña, 2000) o valoradas (Smrekar & Cohen-Vogel, 2001). Como consecuencia, se reduce su participación, confirmando los prejuicios iniciales del profesorado; se forma así un “círculo vicioso” que dificulta la participación de estas familias en el ámbito escolar.

Por lo tanto, parece necesario fomentar entre el profesorado creencias positivas sobre la eficacia de la participación familiar. Para incrementar la participación, los profesores y profesoras necesitan abrir más su mente a la posibilidad de participación de las familias y solicitar su colaboración. Se ha demostrado que cuando el profesorado trata de involucrar activamente a las familias minoritarias, éstas lo agradecen y se involucran más (Kim, 2009). Cuando los profesores asesoran a los padres y madres para que aprendan a ayudar a sus hijos en asignaturas concretas, las familias comprenden la importancia de su participación (Daniel-White, 2002; Drummond & Stipek, 2004).

Prácticas del Profesorado

En función de estas percepciones y creencias, el profesorado adopta una serie de prácticas que pueden afectar a la involucración de las familias en los procesos educativos (Grolnick et al., 1997). Aquellos profesores y profesoras con actitudes más positivas y facilitadoras hacia la participación familiar, fomentan que más familias comiencen a involucrarse y se incrementa su eficacia (Eccles & Harold, 1993; Hornby & Lafaele, 2011). Cuando el profesorado se implica activamente en la promoción de la participación familiar, las familias se involucran más y se sienten más capaces para colaborar (Joyce L. Epstein, 1991).

Parece que este efecto también está moderado por otros factores. Grolnick et al. (1997) encuentran que las prácticas de los profesores para involucrar a las familias tienen un mayor impacto cuando los padres construyen un rol parental más activo y se perciben más eficaces, así como cuando se sitúan en un mejor contexto.

En definitiva, es necesario impulsar políticas escolares que enfatizen la participación de familiares (Burton, 1992). El profesorado necesita además, apoyo para transformar estas políticas en prácticas concretas (Kim, 2009). Finalmente, cuando el profesorado se comunica más con las familias y estas reciben más invitaciones para participar, comienzan a involucrarse tanto en casa (Reed, Jones, Walker, & Hoover-Dempsey, 2000; Watkins, 1997) como en la escuela (Deslandes & Bertrand, 2005).

4.3. Aspectos relacionados con el centro escolar

Las características del centro educativo, incluyendo su estructura o su gestión, pueden influir en las relaciones familia-escuela, como que las familias sientan que son bienvenidas, que están siendo informadas adecuadamente sobre los procesos de aprendizaje de sus hijos/as y que desde el centro se las respeta y se tiene en cuenta sus preocupaciones y propuestas (Hoover-Dempsey et al., 2005). Un clima escolar propicio es esencial para incrementar la participación (Griffith, 1998).

Desde un punto de vista más sociológico, (Hornby & Lafaele, 2011) distinguen *factores históricos y demográficos*. Explican que los centros educativos fueron concebidos como cadenas de producción y aún hoy, continúan siéndolo, con unos horarios rígidos y una inflexibilidad característica que constituye una barrera a la participación familiar.

Así, entre los factores que destaca (Kim, 2009) podemos mencionar la *apertura del espacio escolar* como un aspecto muy favorable de la participación familiar. Esta apertura pasa por el establecimiento de los tiempos necesarios para realizar reuniones con las familias donde además de escuchar, pueda aportar sus conocimientos y opiniones sobre el niño o la niña, así como establecer planes concretos de colaboración. De lo contrario, se inhibe la participación. Por ejemplo, los centros de educación secundaria son frecuentemente percibidos por los padres como grandes organizaciones muy burocratizadas donde se pierde el trato cercano y son poco acogedores con las familias. Este aspecto se considera un factor importante que disminuye la participación de las familias cuando sus hijos o hijas llegan al instituto (Eccles & Harold, 1993). Por el contrario, Peña (2000) apunta que las familias se muestran agradecidas y se implican más cuando desde los centros, se muestran abiertos a su participación y tienen en cuenta sus horarios para poder concertar reuniones con el profesorado o para planificar otras actividades de participación.

Otro elemento facilitador de la participación de familiares identificado desde el estudio bibliográfico de (Kim, 2009) es que los centros educativos cuenten con *diversidad de programas de participación familiar* es decir, con una oferta variada de posibilidades para involucrarse en el contexto escolar (Barton, Drake, Perez, St. Louis, & George, 2004; Nakagawa, 2000).

Kim (2009), hace una revisión de características que tienen los programas de participación familiar eficaces: Están bien planificados; son comprensivos; tienen

continuidad y son extensos en el tiempo; son culturalmente relevantes; tienen en cuenta las necesidades particulares de las familias; se ofrecen orientaciones en la lengua de origen.

Además, en el caso de familias minoritarias, se ha demostrado muy útil realizar talleres sobre los recursos disponibles en la comunidad, así como formación para obtener alguna titulación o aprender inglés como segunda lengua (Kim, 2009). También destaca como una barrera importante, la falta de evaluación de los resultados que están teniendo los programas de participación familiar (N. Chavkin, 2000; D. Davies, Burch, & Johnson, 1992).

Otro factor que ha demostrado una relación consistente con la participación escolar, es la existencia de *políticas escolares específicas* comprometidas con la participación familiar. Estos centros involucran de una manera mucho más efectiva a las familias porque estas políticas tienen un fuerte impacto sobre la visión y las actuaciones del profesorado de esos centros, haciéndoles más proclives a la participación familiar y a estimularla (Kim, 2009). Algunos ejemplos, en el contexto estadounidense, de centros educativos con fuertes políticas escolares proclives a la involucración de las familias minoritarias, son los vinculados a proyectos exitosos como el School Development Program²⁷ (Comer, 2001) o los Head Start²⁸ (Fantuzzo, Tighe, & Childs, 2000).

Ahora bien, Kim (2009) advierte que es fundamental que las administraciones y el profesorado sean evaluados regularmente para asegurar que realmente están transformando esas políticas en prácticas de involucración de las familias.

Algunos análisis sobre políticas legislativas en participación de familiares expresan que las administraciones locales reconocen la importancia de la participación familiar, pero no clarifican cómo las escuelas pueden ayudar a los padres a involucrarse (Nakagawa, 2000), lo que hace que esta participación sea menos efectiva. A un nivel más global, la falta de planes de acción y formación docente que acompañen

²⁷ School Development Program es uno de los programas de éxito educativo más antiguos en Estados Unidos, dirigido a minorías y a alumnado en riesgo de exclusión o fracaso escolar. Su fundador es James Comer de la Universidad de Yale. Una de sus características principales es la implicación de toda la comunidad para garantizar el éxito académico y el desarrollo global de todos y todas sus estudiantes. Para más información consultar: <http://medicine.yale.edu/childstudy/comer/>

²⁸ Head Start es un programa de educación infantil dirigido a familias de muy bajos ingresos en Estados Unidos. Ofrece una serie de servicios integrales para garantizar el desarrollo saludable de los niños y niñas, que incluye: educación, salud, nutrición y la involucración activa de las familias.

regulaciones normativas y legislativas de participación familiar, produce prácticas muy irregulares y poco consistentes (Hornby & Lafaele, 2011). Además, Kim (2009) aporta que tan importante es que existan estas políticas de participación familiar como que se presenten y expliquen a las familias a través de guías o folletos atractivos para motivarlas a participar.

Las políticas favorecedoras de la participación familiar deben venir acompañadas de la *financiación* necesaria para que sean efectivas. Sin embargo, como señalan Hornby y Lafaele (2011) suele destinarse muy poco dinero a sufragar las políticas de participación familiar, limitando el desarrollo de programas, formación y distribución de los recursos necesarios, convirtiéndose en una barrera a la participación de las familias en los contextos escolares. Entre estos recursos hablan, por ejemplo, de la figura de profesores con un perfil específico dedicado a promover la colaboración entre las familias y la escuela.

Liderazgo escolar dialógico

Finalmente, una variable relacionada con los centros escolares y que influye activamente en una mayor promoción o restricción de la participación escolar de las familias es el *liderazgo escolar*. El desarrollo de unas relaciones basadas en la colaboración pasa por la disposición del profesorado a compartir poder con las familias (Henderson & Mapp, 2002). Kim (2009), apoyándose en investigaciones como las de (D. Davies et al., 1992; McLaughlin & Shields, 1987), destaca que los directores y directoras de aquellos centros que se preocupan por implementar políticas activas, envían mensajes al profesorado de sus centros y a otros agentes de la comunidad valorando la importancia de la participación de familiares. Además buscan los programas y los recursos necesarios para materializarla, lo que es clave para la involucración de las familias en sus centros. Esto es importante pues cuando las familias dudan sobre la capacidad y la naturaleza del liderazgo de los directores, suelen mostrarse más resistentes a participar en las actividades organizadas por las escuelas (Ovando & Abrego, 1996; Peña, 2000).

En la línea del giro dialógico de la sociedad y sus implicaciones para la educación, como la concepción comunicativa del aprendizaje, las investigaciones recientes sobre liderazgo educativo subrayan los beneficios de la distribución del mismo entre el profesorado (Gronn, 2000; Spillane & Healey, 2010), el carácter transformativo del mismo mediante el diálogo (C.M. Shields, 2010) y la importancia de implicar al conjunto de la comunidad en un liderazgo dialógico (Padrós & Flecha, 2014).

4.4. Aspectos comunicativos y de interacción

Siguiendo el esquema de Bonell (2015), existen varios factores identificados por la comunidad científica relacionados con las interacciones entre las familias y el profesorado que podrían contribuir a una mejora en la participación familiar en los procesos educativos. Partiendo de las diferentes visiones que pueden tener los distintos agentes implicados sobre la propia educación y el peso de cada institución, se establecen determinados tipos de relaciones. Es fundamental tener en cuenta aspectos como las invitaciones explícitas a participar, así como el clima relacional y el tipo de comunicación que se establece entre las familias y el profesorado o entre las familias y el centro escolar en su conjunto.

Diferentes visiones acerca de la participación familiar y la actividad educativa

Hornby y Lafaele (2011) destacan que a menudo se dan diferencias entre las familias y el profesorado en cuanto a las expectativas o las metas de la participación familiar proponiéndose distintos objetivos y agendas para su desarrollo. Esto supone una barrera a la implicación de todas las familias. Por ejemplo, los objetivos y contenidos de un encuentro o entrevista del profesor/a con la familia de un alumno o alumna puede ser interpretada con distinta finalidad por cada una de las partes y dificultar la colaboración.

Por otro lado, pueden ser distintas las visiones que se tienen acerca de la educación y sobre quién recae la principal responsabilidad: ¿La escuela o la familia?, ¿cuál es la institución con mayor peso en la educación de los niños y niñas y cuál tiene una labor de apoyo?. Las distintas visiones pueden repercutir en cómo se percibe la participación familiar (Hornby & Lafaele, 2011).

De ahí la necesidad de encontrar espacios de diálogo donde se puedan poner en común los distintos puntos de vista para poder llegar a acuerdos y favorecer una participación familiar que contribuya al éxito educativo de todos los niños y niñas. Es la existencia de estos espacios y no tanto el tipo de familias que forman parte de los centros, quienes determinan la eficacia de diversas experiencias de participación familiar (Pérez, Drake, & Calabrese, 2005).

Apertura a las familias

Se trata de concebir el centro como un sistema abierto donde se promueve el aprendizaje, traspasando las fronteras entre la escuela, las familias y la comunidad (Price-Mitchell, 2009). Para ello es preciso que el personal del centro entienda y comparta esta visión, dando pasos en esta dirección. Cuando esto ocurre, las familias también se abren a la participación (Auerbach, 2009). Esto es especialmente importante en el caso de familias en situaciones de mayor riesgo o exclusión. Garreta (2009) explica que los centros con alta condensación de alumnado inmigrante que hacen un esfuerzo por abrirse y crear espacios de comunicación con las familias y entre las familias, mejoran sus dinámicas de relación con la escuela.

Por su parte, Kim (2009), basándose en Scribner, Young, & Pedroza (1999), destaca la importancia de otros factores, además de la apertura del centro, para que las familias se conviertan en activas colaboradoras en los procesos educativos, como una actitud cuidadosa y respetuosa por parte del personal del centro, el establecimiento de relaciones interpersonales positivas y aspectos vinculados a la comunicación no verbal, como un gesto amistoso o una simple sonrisa.

Finalmente, podemos hablar de la apertura de la escuela al barrio o la comunidad, lo que permite incrementar las interacciones entre el profesorado, alumnado, familias y otros agentes del entorno (Lewis, Kim, & Bey, 2011). La apertura a la comunidad pasa por transformar los centros educativos en espacios en los que las familias sean bienvenidas y respetadas, y en los que se cultiven múltiples conexiones con el entorno, vínculos orientados a la mejora del aprendizaje del alumnado (Mapp, 2003).

Clima escolar de bienvenida. Invitaciones a Participar

Muchos son los autores y autoras que destacan que, si los centros escolares ofrecen un clima de bienvenida, se facilita la participación familiar (Caspé et al., 2007; Henderson & Mapp, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2005; Peña, 2000).

Para que ello sea posible, la bienvenida ha de estar presente en las distintas dimensiones escolares con las que las familias entran en contacto, materializándose en las interacciones y en los estilos comunicativos de todo el personal de la escuela (Bonell, 2015). Estas interacciones pueden tener un carácter acogedor, afectuoso y

orientado a la integración de las familias en el centro (Jeynes, 2010) o por el contrario, generar un distanciamiento y una barrera a la participación (Linse, 2010).

Para crear y mantener un clima escolar de bienvenida, es fundamental el papel de los equipos directivos (Auerbach, 2011; Griffith, 2001) así como el de los maestros y maestras (Grolnick et al., 1997). Gran parte de este clima de bienvenida es promovido por las invitaciones implícitas o explícitas a participar por parte del profesorado o del centro en su conjunto.

Se ha demostrado que estas invitaciones son fundamentales si se quiere involucrar activamente a las familias cuando existe una construcción del rol parental más pasivo o cuando se tiene un escaso sentido de eficacia en las propias acciones (Hoover-Dempsey et al., 2005; Hoover-Dempsey1 & Sandler, 1997). Una posible explicación es que responde al deseo de muchas familias de saber cómo pueden ayudar en los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas y aumentan el sentimiento de las familias de ser bienvenidas a las escuelas y que su colaboración se acepta, es valorada y esperada por el profesorado y por el centro en general (Hoover-Dempsey et al., 2005).

En cambio, cuando las familias piensan que la participación familiar no está bien valorada por el profesorado de sus centros educativos, es menos probable que se involucren (Hoover-Dempsey1 & Sandler, 1997; Hornby & Lafaele, 2011).

Por su parte, Epstein (2001) también ha identificado que las familias participan más cuando el profesorado las anima activamente. De hecho, afirma que las invitaciones del profesorado son, junto a los programas específicos para fomentar la participación de familiares, los mayores predictores de participación en las escuelas elementales y medias,²⁹ en contextos urbanos (Dauber & Epstein, 1993). Estas invitaciones son también un eficaz punto de partida para establecer relaciones de colaboración familia-escuela (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Hoover-Dempsey et al. (2005) sugieren diversas formas de invitación que puede utilizar el profesorado para hacer efectiva la participación de las familias, entre ellas: invitaciones a participar en actividades escolares específicas, invitaciones relativas a la realización de tareas interactivas para casa o las desarrolladas a partir de talleres

²⁹ En el contexto estadounidense las Elementary Schools abarcan los cursos de 1º a 5º y las Middle Schools, de 6º a 8º. Extrapolado al sistema educativo español, equivaldría a la etapa de Educación Primaria y al primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

para familiares. Todas ellas están mostrando buenos resultados en cuanto a la involucración de familiares en casa y en las escuelas, a lo largo de los distintos niveles educativos.

Clima de confianza

La confianza es una base fundamental para que los diferentes agentes que participan en la escuela coordinen sus acciones de manera efectiva (Warren, 2005).

Si los centros educativos se esfuerzan por establecer unas buenas relaciones de respeto y confianza entre profesorado, familias y comunidad, será más efectiva la creación y el mantenimiento de vínculos de colaboración entre los distintos agentes educativos (Henderson & Mapp, 2002; Price-Mitchell, 2009). Las invitaciones a participar contribuyen al establecimiento de relaciones de confianza entre las familias y el profesorado que a su vez, son clave para que pueda darse una colaboración efectiva entre estos agentes (Adams & Christenson, 2000).

La brecha en los supuestos y las metas que se fijan familias y profesorado respecto a la participación familiar, aumenta la distancia entre ambos agentes y genera mayor desconfianza (Hornby & Lafaele, 2011). Se genera malestar y estancamiento en los centros donde las personas solo confían en aquellas que forman parte de sus pequeños grupos de relación (Payne & Kaba, 2007).

Cuando las familias disfrutan hablando con los profesores y profesoras, se sienten cómodas y en confianza para hacerles preguntas y consideran que el profesorado se preocupa sinceramente sobre sus hijos/as y valora lo que ellas puedan aportar o sugerir, se involucran más (Hoover-Dempsey et al., 2005). Además, las relaciones de confianza basadas en el reconocimiento de las familias como compañeras en la labor educativa aumenta sus deseos de participar (Bonell, 2015; Mapp, 2003).

Generar estas relaciones de confianza es posible cuando se ofrecen con frecuencia oportunidades para establecer una comunicación de doble vía entre las familias y profesorado (Hoover-Dempsey et al., 2005).

Las relaciones orientadas a la mejora del aprendizaje del alumnado también genera confianza entre los distintos agentes implicados. Por ejemplo, se ha evidenciado que cuando familias y profesorado comparten expectativas sobre la evolución del aprendizaje de los niños y niñas, aumenta la confianza mutua (Oostdam & Hooge,

2013). Desde la investigación europea INCLUD-ED también se observaron resultados similares cuando las familias podían participar en programas orientados a reforzar el aprendizaje del alumnado (Díez Palomar, Gatt, & Racionero, 2011).

Clima de Respeto Mutuo

Conseguir un clima de respeto mutuo es vital de cara a mantener las relaciones de confianza y colaboración entre los distintos agentes educativos (Bonell, 2015; Hoover-Dempsey et al., 2005; Mutch & Collins, 2012). Para ello es preciso que profesorado y familias sepan gestionar sus diferencias de opinión y valoren la importancia que tiene cada uno en el proceso educativo, sin perder la confianza en sus propias capacidades (Kelley-Laine, 1998).

La actitud de respeto es fundamental de cara a favorecer la participación de familias inmigrantes o pertenecientes a minorías culturales. Así, la creación de espacios de diálogo respetuosos con la diversidad en los centros o comunidades escolares genera una mayor participación de las familias inmigrantes (Carreon et al., 2005). Es fundamental que desde los centros educativos se muestre aprecio y respeto por las diferentes culturas e idiomas del alumnado y sus familias de cara a mejorar las relaciones y a favorecer su colaboración (Ji & Koblinsky, 2009; Raffaele & Knoff, 1999; Carolyn M. Shields, 2000).

Comunicación de Doble Vía

En la misma línea de la comunicación, las relaciones de confianza familia-escuela requieren una comunicación de doble vía a lo largo del tiempo (Hoover-Dempsey et al., 2005). Los esfuerzos desde los centros no pueden ir encaminados únicamente a informar a las familias, sino que se trata de ofrecer oportunidades para que la comunicación fluya en ambas direcciones (Redding, 2000). Se trata de que las familias sientan que son escuchadas, que pueden ir a la escuela a compartir sus ideas y expresar sus preocupaciones (Williams & Chavkin, 1989), convirtiéndose como indican estos autores, en un elemento esencial para garantizar la participación familiar.

Este tipo de comunicación permite el establecimiento de relaciones entre los distintos agentes educativos, aportando el sustento necesario para que la colaboración sea posible (Bonell, 2015; Oostdam & Hooge, 2013; Raffaele & Knoff, 1999; Warren, 2005).

Por su parte, (A. Flecha, García Carrión, & Rudd, 2011) afirman que cuando los maestros y maestras escuchan a las personas de la comunidad e incluyen sus perspectivas y preocupaciones en sus actuaciones, éstas responden mejor e incrementan su participación. Es en esta comunicación bidireccional donde pueden establecerse conversaciones significativas para los distintos agentes y aprendizajes mutuos que traspasan las fronteras entre la escuela y la comunidad (Bonell, 2015; Price-Mitchell, 2009; Warren, Hong, Rubin, & Uy, 2009).

(J. I. Rivas, Leite, & Cortés, 2011), en el marco de una investigación realizada en Andalucía, abogan por la necesidad de generar espacios de encuentro y deliberación si se pretende superar una comunicación superficial y ahondar en un diálogo que permita aflorar “las cuestiones profundas sobre las que se construyen los principios de la sociedad, desde un punto de vista democrático y participativo” (p. 180).

Comunicación Formal e Informal

Las relaciones familia-escuela basadas en el modelo proveedor-receptor, caracterizado por una comunicación basada en intercambios formales, ásperos e incompletos, con tiempos y espacios muy regulados y donde no se reciben bien las visitas imprevistas, ofrece la imagen de que en esos centros educativos las familias son percibidas como intrusas (Smrekar & Cohen-Vogel, 2001).

Frente a ellos, Kim (2009) analiza algunas investigaciones (Halsey, 2005; Lindle, 1989; Scribner et al., 1999; Sohn & Wang, 2006) para afirmar que las familias prefieren además de los cauces formales de comunicación en los centros, una comunicación más personal y algo más informal, aprovechando otros momentos y espacios. Estos encuentros se pueden dar más espontáneamente, sin cita previa, a la entrada o la salida de los niños, en las propias aulas o incluso, fuera del centro (Bonell, 2015). Por ejemplo, Lindle (1989) detectó que las familias prefieren un contacto personal y valoran que la distancia que adoptan algunas escuelas y profesionales, dificulta las relaciones con el centro educativo. Por su parte, Halsey (2005) en su estudio sobre participación familiar en institutos, identificó que el profesorado tendía a buscar un estilo comunicativo muy formal e institucionalizado, mientras que las familias, preferían invitaciones a participar individuales y más personalizadas.

Las familias buscan oportunidades para comunicarse con el profesorado y establecer relaciones fuera de los espacios tradicionales, y esto forma parte de su compromiso

con la escuela (Eccles & Harold, 1993; McKenna & Millen, 2013).

Diálogo igualitario

Las interacciones basadas en el diálogo igualitario son fundamentales si se pretende establecer relaciones de colaboración entre los distintos agentes educativos (Bonell, 2015). Sin embargo, en las escuelas, el profesorado viene ostentando generalmente el poder y decide quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad (Baeck, 2010).

Incluso, en aquellos contextos donde se pretende favorecer la participación familiar, existen riesgos con el manejo del lenguaje, llegando a generar barreras si posee connotaciones poco igualitarias; por ejemplo, referirse al trabajo entre “familias y profesionales”, conlleva la identificación y confrontación de estos últimos como “expertos” frente a las familias como “no expertas” (Hornby & Lafaele, 2011). También critican el uso que tanto teóricos como centros educativos hacen de términos como “colaboración” desde concepciones poco igualitarias pues, o se dicen pero no se llevan a la práctica con todas las familias por igual, o se centran exclusivamente en la percepción de la otra parte como “problema”; es decir, cuando en el fondo se piensa que las familias que no participan se están equivocando y hay que ayudarlas desde el contexto escolar para que cumplan con lo que se espera de ellas. Como dicen estos autores, se trata de un uso “retórico” del lenguaje, con un trasfondo poco favorecedor de la participación; *una colaboración basada en la premisa de que una de las partes es un problema, está condenada a fracasar desde el principio* (Hornby & Lafaele, 2011, p. 47). Por el contrario, es necesario que estas relaciones de colaboración se establezcan desde el respeto mutuo, la negociación y la búsqueda de unas finalidades compartidas.

Frente a este uso poco igualitario del lenguaje en torno a la participación familiar, se alza con fuerza la idea de establecer interacciones dialógicas, es decir, basadas en un diálogo igualitario, un diálogo con ausencia de coacciones, donde predomine la sinceridad y la búsqueda del consenso (Soler & Flecha, 2010). Por ejemplo,

Quando se realizan asambleas, se llama a las familias y se deciden los contenidos curriculares teniendo en cuenta las voces de todas las personas en vez de establecer un diálogo unilateral en el que unos y unas hablan y deciden, mientras el resto sólo escucha y asiente, las interacciones dialógicas y las pretensiones de validez ganan terreno a las

interacciones y pretensiones de poder. En esas acciones, habrá algunas voces que seguirán ostentando más reconocimiento, por venir de un profesor, de una directora o de un familiar con estudios superiores ya que las interacciones de poder están influidas por una estructura social que es desigual; pero aquellas voces tradicionalmente silenciadas tendrán un espacio donde hacerse oír y, en un diálogo igualitario, contribuirán a la transformación, enriquecimiento y mejora de los resultados (Aubert et al., 2008, p. 132).

Sin embargo, como advierte Bonell (2015) las desigualdades estructurales de la escuela hacen que el profesorado ocupe una posición de poder frente a las familias y que por ello, no baste con la intención de no coaccionar; es preciso tener en cuenta las posiciones que ocupa cada participante dentro del acto comunicativo para garantizar una verdadera interacción dialógica (Searle & Soler, 2004). Por ejemplo, si una profesora pretende establecer una relación igualitaria que facilite la colaboración con las familias pero utiliza un lenguaje técnico-profesional con ellas, estará estableciendo una barrera y su interacción no podrá considerarse dialógica, a pesar de sus buenas intenciones (R. Flecha, 2009).

Para Tveit, (2009) las relaciones jerárquicas entre profesorado y familia se oponen al ideal de deliberación. (Warren, 2005) enfatiza la idea de *poder relacional* como la capacidad para llevar a la gente a hacer cosas colectivamente mediante unas relaciones de confianza y cooperación. En nuestro contexto nacional (Bolívar, 2006) se enfatiza la idea de conseguir relaciones más igualitarias para poder pasar de una democracia representativa a una *democracia deliberativa*.

Comunicación efectiva

A. Hargreaves (2001), en su estudio sobre las relaciones emocionales entre el profesorado y las familias, advierte que incrementar el contacto con las familias no es suficiente para crear vínculos emocionales que permitan una comprensión mutua. Es preciso realizar esfuerzos por dialogar y empatizar, para reconocer y tratar de encajar las diferentes perspectivas que ambos agentes tienen sobre la educación.

Bonell (2015) realiza la revisión de una serie de autores y autoras (Comer, 1987; Graham-Clay, 2005; Hardin & Littlejohn, 1994; Hess, Molina, & Kozleski, 2006; McNaughton & Vostal, 2010; Mestry & Grobler, 2007; Oostdam & Hooge, 2013) que analizan las actitudes y destrezas más favorables para establecer una comunicación efectiva entre las familias y el profesorado. Estas son: (a) una actitud de cuidado, respeto y aprecio; (b) la capacidad para poner el énfasis en cómo resolver los

problemas más que en culpabilizar a los demás; (c) la capacidad para empatizar, hacer preguntas, centrarse en el tema, escuchar activamente, *dar feedback* y establecer afirmaciones que aseguren que se ha entendido lo que la familia quiere expresar; (d) la flexibilidad, la paciencia y el esfuerzo para resolver los problemas o dificultades; (e) utilizar un lenguaje comprensible y evitar el uso de jerga profesional; y (f) la capacidad para entablar conversaciones sobre la escuela y el progreso de los niños y niñas.

Frente a estas actitudes y habilidades, existen otra serie de prácticas que no hacen efectiva la comunicación, constituyendo una barrera a la colaboración entre distintos agentes educativos. Por ejemplo, como se citó en Bonell (2015), las actitudes de confrontación permanente, las promesas que no se cumplen, las críticas a personas que no están delante y desviar la atención de las cuestiones problemáticas o de aquellas que no se quieren tratar (Lazar & Slostad, 2009; McNaughton & Vostal, 2010).

Cuando desde los centros educativos se llama a las familias fundamentalmente para advertirles, criticar o juzgar los problemas de los hijos e hijas (Smrekar & Cohen-Vogel, 2001) se dificulta las relaciones de colaboración. Es preciso, por el contrario, ampliar las comunicaciones para informar igualmente de los avances y felicitarlas por los éxitos que se van consiguiendo (Graham-Clay, 2005; A. Hargreaves, 2000; Love, 1996; Raffaele & Knoff, 1999).

Además de recibir información, las familias sienten la necesidad de establecer intercambios comunicativos donde ellas puedan explicar al profesorado las fortalezas y debilidades de sus hijos e hijas, para que puedan ayudarles mejor en sus procesos de aprendizaje (McKenna & Millen, 2013) y si el profesorado se muestra receptivo a este intercambio, las familias lo interpretan muy positivamente, sintiéndose respetadas y valoradas (Mapp, 2003). Estos sentimientos abren la puerta a la articulación de objetivos y finalidades compartidas por ambos actores y a la colaboración (Henderson & Mapp, 2002).

(Henderson, Carson, Avallone, & Whipple, 2011) destacan la necesidad de crear espacios en los que ambos actores puedan conocerse y dialogar sobre cómo ayudar mejor a los niños y niñas. Esto es posible cuando el profesorado está dispuesto a compartir su conocimiento. Las relaciones de aprendizaje mutuo con los y las

docentes llevan a las familias a sentir que sus contribuciones son valoradas (Mutch & Collins, 2012).

Del mismo modo, Bonell (2015) destaca que cuando se ponen en marcha estas estrategias efectivas de comunicación, aumenta el aprendizaje mutuo y la inteligencia distribuida (Herrero & Brown, 2010), haciendo sentir a las familias que sus aportaciones son valoradas (Mutch & Collins, 2012). Todo ello permite establecer relaciones de colaboración familia-escuela que contribuyen a la mejora del aprendizaje y rendimiento del alumnado.

Otro de los beneficios que conlleva este tipo de interacciones es la capacidad de mejorar las percepciones existentes entre las familias y el profesorado, permitiendo un mejor conocimiento de los otros actores y una comprensión de las situaciones y contextos donde ambos actúan (Etxeberria, Intxausti, & Joaristi, 2012; Henderson et al., 2011; McKenna & Millen, 2013). Incluso llegan a superarse estereotipos culturales y de género (Martínez Gutiérrez & Niemela, 2010).

CAPÍTULO III. DISEÑO DEL ESTUDIO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Definido el interés del tema de estudio en el capítulo I y la fundamentación teórica aportada en el capítulo II podemos decir que el giro dialógico que se está produciendo en la sociedad del conocimiento y en las ciencias sociales (Aubert & Soler, 2007; Racionero & Padrós, 2010), ahondan en la necesidad de afrontar las nuevas demandas y necesidades sociales a través de un diálogo más igualitario entre las estructuras y la agencia humana, para tratar de llegar a acuerdos que permitan avanzar en la búsqueda de una mayor equidad educativa y social.

Parece evidente que en esta nueva sociedad es necesario establecer cauces de comunicación y relación entre profesorado y familias, o desde una mirada más global, entre lo que se hace en el centro escolar y las actuaciones educativas de la comunidad circundante.

La formación del profesorado puede actualizar los conocimientos teóricos y didácticos de los y las docentes, aumentar la reflexividad sobre su práctica y hacerles conscientes de la necesidad de determinados cambios para su mejora. Pero tal y como hemos visto, las actuaciones educativas aisladas del profesorado, no son suficientes para reducir las desigualdades educativas y mejorar el aprendizaje y rendimiento de todo el alumnado. Es preciso contar con la colaboración y participación de las familias.

Aunque la comunidad científica ya está ofreciendo evidencias de los beneficios que supone el establecimiento de espacios y cauces de comunicación dentro de los centros escolares donde las familias puedan participar de forma más activa e igualitaria en los procesos de planificación, evaluación y toma de decisiones, todavía son escasos los estudios que hayan investigado los procesos y los resultados que se obtienen cuando los espacios de formación continua del profesorado se abren para incorporar la reflexión del resto de actores educativos.

Pretendemos por tanto, investigar sobre una acción formativa que contribuya a la transformación global de los contextos educativos que envuelven a los niños y niñas de tal forma que permitan articular actuaciones educativas posteriores, que mejoren los resultados académicos de forma más igualitaria y reduzcan a su vez, la exclusión educativa.

Si la coordinación de actuaciones escuela-entorno que proponen las investigaciones actuales de mayor impacto están en la base de las actuaciones educativas de éxito y cuentan con la intervención de los distintos agentes educativos y sociales de la comunidad, ¿por qué no diseñar espacios de reflexión y formación conjunta?. De esta inquietud, surgen los interrogantes de nuestra investigación.

1.1. Interrogantes básicos de la investigación

Cuestión nº 1: ¿La tertulia pedagógica dialógica constituye un espacio formativo en el que todas las y los agentes educativos pueden dialogar/reflexionar de forma conjunta en condiciones más igualitarias?

Cuestión nº 2: ¿Permite realizar a los y las participantes una lectura crítica conjunta de la realidad educativa que les rodea o de la que forman parte, al amparo de las teorías e investigaciones educativas más relevantes actualmente?

Cuestión nº 3: ¿Las tertulias pedagógicas dialógicas ayudan a mejorar las relaciones y la coordinación de acciones entre los distintos agentes educativos?

Finalmente, nos planteamos si este tipo de formación basada en evidencias científicas contribuye a la transformación de las actuaciones educativas de los participantes, contribuyendo a la implementación de AEE, es decir, aquellas que mejoran el rendimiento de todo el alumnado y la igualdad educativa, en cualquier contexto.

Cuestión nº 4: ¿Contribuye esta acción formativa conjunta a la transformación de los contextos educativos para la implementación de actuaciones educativas de éxito?

1.2. Finalidad y objetivos de la investigación

Finalidad de la investigación

Avanzar en el desarrollo de un modelo de formación comunitaria que contribuya a la transformación de los diferentes contextos educativos en aras de implementar actuaciones educativas de éxito para todo el alumnado y reducir las desigualdades educativas.

En este sentido, profundizaremos en el estudio de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas para analizar sus características, dinámica de funcionamiento y comprobar su potencial transformador en las personas participantes de cara a la reflexión conjunta, búsqueda del entendimiento y mejora de sus actuaciones educativas.

Objetivo principal

Identificar las características y comprobar las aportaciones que las Tertulias Pedagógicas Dialógicas pueden tener en el contexto de una formación comunitaria, cómo afecta a la interacción entre los distintos agentes participantes y si contribuyen al desarrollo de actuaciones conjuntas encaminadas a la mejora educativa (*actuaciones educativas de éxito*).

Objetivos complementarios

- (a) Revisar el estado actual de la cuestión en torno a la formación permanente del profesorado
- (b) Proporcionar evidencias entre la literatura científica sobre la relación existente entre participación familiar, la formación de familiares y el éxito escolar.
- (c) Revisar la literatura existente relativa a las barreras y las posibilidades de colaboración entre los distintos agentes educativos en los procesos educativos para contribuir a la mejora de aprendizajes en el alumnado.
- (d) Analizar la fundamentación teórica y la investigación científica existente que avale las tertulias dialógicas como una actuación de éxito educativo.

(e) Realizar el estudio de caso de una tertulia pedagógica dialógica con participación heterogénea de distintos agentes educativos y sociales: características, perfiles participantes, interacciones, análisis de contenido...

Como podemos observar, los objetivos complementarios pretenden abordar todas las dimensiones que subyacen al objetivo principal, de forma que al ir dándoles respuesta nos posibilite alcanzar dicho objetivo en su globalidad

2. CONTEXTUALIZACIÓN

A finales del año 2010 el Ayuntamiento de Rivas-Vaciamadrid, municipio del sureste de la Comunidad de Madrid con una población de 75.000 habitantes, firmó un convenio de colaboración con el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona para la difusión y puesta en marcha en el municipio, de las *actuaciones educativas de éxito* identificadas por el proyecto INCLUD-ED³⁰.

Este proyecto integrado ha analizado las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y promueven la cohesión social, y aquellas otras que por el contrario, generan exclusión social, centrándose en grupos sociales vulnerables: mujeres, jóvenes, inmigrantes, grupos culturales y personas con discapacidad. En esta investigación se realiza un análisis de las interacciones entre los sistemas educativos, los agentes y las políticas, de los niveles educativos preuniversitarios (educación infantil, primaria, secundaria, y los programas de formación profesional y educación especial), obteniendo así un análisis en profundidad de las estrategias educativas y políticas legislativas favorecedoras de un mayor aprendizaje e inclusión. (A. Flecha et al., 2009; INCLUD-ED Consortium, 2011).

³⁰ INCLUD-ED Consortium (2006-2011). *INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Es un proyecto integrado del VI Programa Marco de la Unión Europea. Prioridad 7: Citizens and Governance in a Knowledge-Based Society.

Este convenio de colaboración³¹ fue aprobado en la Junta de Gobierno Local con fecha de 23 de noviembre de 2010 y establece que el marco de colaboración tendrá una vigencia de 4 años y podrá extenderse a las siguientes actividades:

- Aportación por parte de CREA-UB de las Actuaciones de Éxito de INCLUD-ED
- Asesoramiento y formación a los centros educativos que lo requieran para la puesta en marcha de las Actuaciones de Éxito de INCLUD-ED.
- Asesoramiento y formación de profesionales, personal técnico y otros servicios y equipos multiprofesionales que lo requieran para la implementación de las Actuaciones de Éxito de INCLUD-ED.

Teniendo en cuenta estas líneas generales, los objetivos específicos que el Ayuntamiento de Rivas-Vaciamadrid se marcó en relación al convenio fueron los siguientes:

- Conocer las conclusiones del Proyecto INCLUD-ED: Estrategias para la inclusión y la cohesión social a través de la educación.
- Tomar contacto con las actuaciones educativas encaminadas a promover el éxito de todas las personas en el marco de la sociedad de la información.
- Conocer cómo se están desarrollando estas actuaciones de éxito en los centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.
- Conocer los principios del aprendizaje dialógico como marco conceptual, y reflexionar sobre su importancia en el desarrollo de las actuaciones de éxito.
- Desarrollar en los centros educativos del municipio las actuaciones educativas de éxito, analizando y evaluando los resultados obtenidos.

En junio de 2011 comenzó el proceso de difusión a los distintos agentes de la comunidad educativa del municipio, que fueron apuntándose al proyecto y solicitando unas sesiones formativo-informativas iniciales.

Para dar mayor soporte al proyecto, se crea a principios del curso escolar 2011-2012 y dentro del Consejo Municipal de Educación (máximo órgano de representación de la

³¹ Al proyecto municipal surgido de este convenio de colaboración nos referiremos, indistintamente, a lo largo de la tesis con los términos: "Proyecto de AEE", "Proyecto INCLUD-ED" o "Proyecto Municipal".

comunidad educativa en el municipio), una nueva comisión, la Comisión INCLUD-ED: “Estrategias para el Éxito Escolar”.³²

Se trata de una comisión mixta formada por técnicos del ayuntamiento de Rivas, profesorado de los centros que han querido iniciar el proyecto, alumnado de bachillerato, representantes de las familias así como profesorado y familias que están interesadas aunque sus centros no se hayan adscrito al proyecto. La convocatoria fue todo un éxito, en ese primer curso, se apuntan a la comisión un total de 37 personas.

Las principales funciones que se atribuyen a esta comisión son:

- Hacer un seguimiento de la implantación del proyecto
- Coordinar las actuaciones dirigidas a la formación de familiares
- Promover una formación sólida en todos sus participantes sobre las bases del proyecto INCLUD-ED en torno a una Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD).

Para dar un mayor soporte académico y científico a este espacio surge desde la coordinación, la idea de que una persona con experiencia en formación basada en tertulias dialógicas dinamice la tertulia de este espacio, aporte los conocimientos científicos que hay acumulados hasta el momento sobre esta actuación y pueda incluir esta tertulia en su investigación.

Los resultados de este convenio de colaboración no se hacen esperar. A lo largo del curso 2011-2012 fueron 13 los centros educativos (2 Escuelas Infantiles, 8 Centros de Educación Infantil y Primaria, 2 Institutos de Educación Secundaria y un Colegio de Educación Especial) que iniciaron la implantación de Grupos Interactivos en sus aulas movilizándolo quincenalmente a 500 personas voluntarias, en su mayoría familiares del alumnado.

En el curso 2012-13 son ya 17 los centros adscritos al proyecto (se suman una escuela infantil, dos colegios de educación infantil y primaria, 1 instituto de educación secundaria). El número de sesiones informativo-formativas a profesorado, familiares y voluntariado se dispara y son más de 700 las personas que de forma voluntaria participan en las actuaciones educativas de éxito (grupos interactivos, lectura dialógica, ampliación del tiempo de aprendizaje, formación de familiares...).

³² A lo largo de esta tesis nos iremos refiriendo a esta comisión con varias denominaciones: “Comisión INCLUD-ED”, “Comisión de AEE”, “Consejo Asesor” (del Proyecto Municipal).

Son en estos dos cursos (2011-12 y 2012-13) en los que se desarrolla nuestra investigación. No obstante, el proyecto ha seguido avanzando hasta llegar al momento en el que presentamos esta tesis, extendiéndose a otras concejalías, colaborando con nuevas asociaciones culturales y vecinales, implementando un mayor número de AEE, con un mayor número de voluntarios y voluntarias que participan activamente en estas actuaciones y una evolución en los órganos de coordinación y seguimiento del proyecto. Concretamente, la Comisión INCLUD-ED, al iniciar el curso 2014-2015 pasaron por una fase de *sueño* como en las Comunidades de Aprendizaje (y al igual que el seminario de Valencia explicado en el capítulo II, apartado 2.5.). De ella han surgido subcomisiones de trabajo para seguir apoyando el proceso de avance y transformación. Estas comisiones son: Investigación, difusión creativa del proyecto, bolsa de voluntariado, banco de recursos y avanzar hacia un paso más. Se han creado, además, dos figuras coordinadoras del proyecto en cada centro educativo (una del sector profesorado y otra del sector familias) con funciones de difusión, formación, evaluación y coordinación del proyecto en sus respectivos centros. Además, han comenzado a funcionar nuevas TPDs en algunos de los centros que participan en el Proyecto Municipal, concretamente en dos escuelas infantiles, dos centros de educación infantil y primaria, el centro de educación especial y dos institutos de educación secundaria.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ha llevado a cabo a través de una metodología cualitativa, con una orientación comunicativa.

Siguiendo a Denzin y Lincoln (2005), podemos caracterizar la **metodología cualitativa** como una actividad situada, que ubica al observador en una realidad concreta. Implica un conjunto de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible, transformándolo en una serie de representaciones que van emergiendo. Es por ello que en la investigación cualitativa se estudian los fenómenos en sus contextos naturales tratando de identificar los significados que las personas les confieren. En nuestro caso, se estudia el fenómeno de la formación permanente del profesorado cuando se abre a la participación y la colaboración con otros agentes educativos. Para ello, el investigador se adentra en el contexto real donde se produce esa formación, tratando de descifrar, desde dentro y junto a las personas implicadas y comprometidas

en esa realidad, los significados que subyacen al fenómeno que se pretende investigar (Dorio, Sabariego, & Massot, 2004).

Barba (2013), realizando una revisión literaria, recoge entre las principales características de la metodología cualitativa, las siguientes:

- a) El problema a investigar surge de la realidad (necesidad de entender una situación o de transformarla), no de las limitaciones del marco teórico. En este sentido, los interrogantes presentados en la presente investigación han surgido de la propia realidad que deseamos conocer y de las necesidades concretas del grupo de personas participantes en la investigación (se solicitó desde la coordinación del Proyecto Municipal la posibilidad de una investigación que diera soporte y rigor al proceso formativo que se iba a desarrollar).
- b) Se pretende comprender y dar respuesta a un hecho concreto o transformar la realidad. En este sentido, Torrego-Egido (2014) apuesta por una investigación educativa con capacidad emancipadora para los colectivos más vulnerables y comprometida con la transformación social. Nuestra investigación, tiene esta intencionalidad, porque además de pretender identificar y ofrecer explicaciones de los rasgos más característicos de las TPDs en un contexto comunitario trata de encontrar elementos que ayuden a estos y estas participantes a superar las barreras que van encontrando y aportar elementos transformadores que ayuden a superarlas y a mejorar su formación y la práctica educativa.
- c) La búsqueda bibliográfica no tiene por qué anteceder a la práctica de estudio.
- d) La selección de la muestra se realiza en función del interés del caso a estudiar
- e) El problema queda enunciado a partir de las preguntas de la investigación, que pueden, además, ir modificándose o matizándose en el transcurso de la misma. En nuestro caso observamos que los interrogantes que inicialmente nos marcamos, tenían que ver exclusivamente con los aportes de las TPDs como espacio de formación continua del profesorado y sin embargo, según iniciamos este proceso y gracias al diálogo con las y los participantes, comprobamos la importancia y la necesidad de incluir interrogantes y objetivos que valoraran la importancia de las TPDs como proceso formativo comunitario y su importancia en la transformación de la realidad educativa de los y las participantes (las relaciones familia-escuela-comunidad, las prácticas educativas,...).
- f) En este sentido, las personas con las que se investiga no son agentes pasivos, sino participantes activos. Se pueden encontrar distintos grados en esta participación dependiendo del método concreto de investigación; en nuestro

caso, la orientación comunicativa, confiere a los y las participantes un protagonismo esencial para la construcción del conocimiento, como veremos más adelante.

- g) La planificación de la investigación puede modificarse en función de los avances de la misma.
- h) La ética se basa en dos pilares: sociales (negociación, colaboración, confidencialidad, equidad, imparcialidad, compromiso con el conocimiento) y personales (valores mostrados por el investigador o investigadora) y debe estar al servicio de los grupos, desde una negociación constante con las personas participantes.
- i) La validez de la investigación se fundamenta en la capacidad de transformar el entorno y mejorar las condiciones de los y las participantes. Es la denominada validez catalítica (Lather, 1986). En este sentido, Torrego-Egido (2014) alude además, a una validez democrática, que es la que aporta la colaboración entre el equipo de investigación y las personas participantes implicadas en el proceso de estudio.

Nuestro estudio se acerca al concepto de investigación cualitativa de Flick (2004). Para este autor “la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2004, p. 27). En este sentido, nuestra investigación se ha diseñado como un **estudio de casos** (Stake, 1998, 2005) entendido como un sistema acotado que se caracteriza por “el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendiendo éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas” (Sabariego, Massot y Dorio, 2004, p.309). En esta investigación hemos elegido un único caso. Se trata de una tertulia pedagógica dialógica comunitaria y el fenómeno que se pretende estudiar son la interacciones que suceden en ese espacio de cara a la promoción de actuaciones educativas conjuntas, así como los elementos que le son propios como proceso de formación permanente de distintos agentes educativos. El estudio de casos permite “estudiar múltiples y variados elementos, examinarlos en relación con los otros, y a la vez verlos dentro de su ambiente” (Sabariego et al, 2004. p.313).

En este sentido, tratamos de obtener explicaciones y respuestas a una situación concreta ubicada en un espacio y en un contexto social e histórico determinado. No obstante, tal y como expone Barba (2013), siguiendo a Max Van Manen (2003), “todas

las respuestas particulares tienen siempre un componente de transferibilidad a situaciones similares, si bien estas similitudes no permiten extraer leyes universales” (Barba, 2013, p. 25).

Finalmente, algunas de las características descritas adquieren un carácter específico al dotar a nuestra investigación de una **orientación comunicativa**. Explicamos a continuación los motivos que nos han llevado a elegirla y los postulados que la definen.

Esta metodología comenzó a desarrollarse en los inicios de la década de los noventa a través de distintas investigaciones y debates teóricos. Ha sido la metodología empleada en investigaciones de carácter nacional e internacional vinculadas a proyectos I+D+I (*Callí Butipen*, *AMAL* y *Teorías y Sociedades Dialógicas*), RTD (*Workaló*) o incluso, Proyectos Integrados (*INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*), todas ellas con gran impacto científico, político y social. Su denominador común está en contribuir a la superación de las desigualdades sociales a partir de la reflexión crítica de las personas participantes y la intersubjetividad.

Así mismo, esta metodología está teniendo un reconocimiento internacional, apareciendo descrita en revistas indexadas del máximo rango científico como la *Qualitative Inquiry* (Gomez et al., 2011) o el Cambridge Journal of Education (Puigvert, Christou, & Holford, 2012).

Descrito el impacto y reconocimiento científico de esta metodología, nos centraremos, a continuación, en describir el paradigma del que emana, desde un punto de vista ontológico, epistemológico y metodológico. La orientación comunicativa recoge diversas aportaciones y tiene presentes ideas de otras tradiciones como la positivista, la constructivista o la socio-crítica (Gómez et al., 2006).

Comenzando por la *dimensión ontológica*, la concepción comunicativa entiende que existe una realidad natural objetiva y una realidad social construida socialmente y que depende de los significados que se le atribuyen. Estos significados se adquieren a través del consenso logrado mediante la interacción y el diálogo orientado al entendimiento, bajo pretensiones de validez (Habermas, 2003). Podríamos concluir por tanto, que esta perspectiva metodológica es ontológicamente comunicativa.

Desde la *dimensión epistemológica*, la perspectiva comunicativa defiende que la realidad social se conoce a través del diálogo no coactivo que busca constantemente

el entendimiento y llegar a acuerdos. Por tanto, defiende una epistemología centrada en la intersubjetividad. A diferencia de la aportación constructivista y socio-crítica, el énfasis no recae tanto en la construcción de significados, sino en la intersubjetividad y los acuerdos alcanzados. Podríamos concluir que la perspectiva comunicativa es epistemológicamente dialógica, pues los enunciados científicos son producto del diálogo (Gómez et al., 2006).

Este planteamiento toma como base las aportaciones de la psicología sociohistórica encabezada por Vygotski (1995, 1996), entendiendo el conocimiento como un proceso de construcción interactiva con el entorno, que va de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Este conocimiento está inherentemente ligado a una base cultural e histórica que le precede, pero va transformándose a lo largo del tiempo, mediante un proceso de interacción mediado por herramientas culturales, entre las que destaca el lenguaje.

Sin embargo, a diferencia de anteriores concepciones que también comparten esta teoría, la perspectiva comunicativa, introduce un matiz en cuanto a cómo debe ser esa interacción para alcanzar el conocimiento de la realidad social: en base a un diálogo orientado al entendimiento. Teniendo en cuenta la *Teoría de la acción comunicativa* de Habermas (2003), implicaría realizar una acción comunicativa donde no imperen los fines (racionalidad instrumental), sino las argumentaciones basadas en pretensiones de validez (racionalidad comunicativa). Es decir, el objetivo de la investigación no sería tanto alcanzar el éxito de la misma a toda costa, sino alcanzar el entendimiento con todas las personas que forman parte del estudio, para poder así, transformar las situaciones de injusticia y desigualdad social y, para ello, es necesario establecer una serie de criterios que lo garanticen.

Desde una *dimensión metodológica*, el paradigma comunicativo pone su eje central en el diálogo. Un diálogo que supera el clásico distanciamiento entre sujeto investigador y persona-objeto investigado, para generar una interacción en la que todas las personas son partícipes activas de la misma y pueden contribuir al cambio social y a la superación de las desigualdades e injusticias sociales. Desde esta orientación se ponen en interacción dos tipos de conocimiento: el que aportan las investigadoras e investigadores desde la comunidad científica internacional en relación a la situación que está siendo estudiada y el conocimiento que aportan las personas sujetos de la investigación desde su experiencia y su mundo de la vida (Habermas, 1999). De esta interacción y contraste surgen nuevos significados, un nuevo conocimiento que permite no solo describir, comprender o explicar mejor la realidad social que se está

estudiando, sino también, transformarla. A través de esta colaboración más estrecha y horizontal surge un nuevo conocimiento que se adapta a los problemas reales que están afrontando los sujetos de la investigación, permitiendo entender mejor sus causas, además de incluir propuestas específicas para mejorar la situación. De ahí viene el importante potencial transformador de esta metodología. (Gomez et al., 2011).

Pueden emplearse técnicas de recogida de información cualitativas o cuantitativas, dependiendo de los datos que se quieran recoger, pero lo básico es que ambos tipos de técnicas o instrumentos se apliquen con una orientación comunicativa, buscando interacciones de mayor horizontalidad, basadas en pretensiones de validez y un diálogo más igualitario, que trate de acercarse a lo que Habermas definió como situación ideal de habla (Habermas, 2003).

Explicado el paradigma de donde emana, describiremos a continuación los principales postulados de la metodología comunicativa crítica.

Universalidad del lenguaje y de la acción

Esta metodología es posible porque parte de la premisa postulada por Habermas (1987) de que todas las personas tenemos capacidad de lenguaje y acción. Esto permite comunicarnos e interactuar a investigadoras e investigadores con todas y todos los sujetos.

Las personas como agentes transformadores

Situándonos en las teorías sociológicas que analizan la realidad social desde un doble prisma: estructuras vs. agencia humana, Giddens (1998) atribuye a la agencia humana la capacidad de influir en las estructuras, del mismo modo que éstas influyen en las personas. De esta manera, todas las personas son capaces de interpretar su realidad social y crear conocimiento; a través del diálogo, pueden influir sobre el entorno, transformando sus vidas y sus contextos (Gómez et al., 2006).

Racionalidad comunicativa

Retomando la Teoría de la acción comunicativa de Habermas (2003), la metodología comunicativa crítica se rige por este tipo de racionalidad, frente a la racionalidad instrumental.

Sentido común

El sentido común y subjetivo depende de la experiencia y vivencias de cada persona, así como de su conciencia. Suele formarse dentro del contexto cultural del que la persona forma parte por lo que es fundamental tenerlo en cuenta de cara a la investigación (Gómez et al., 2006).

Sin jerarquía interpretativa

Las personas investigadas pueden realizar interpretaciones de su realidad social de la misma validez que las del equipo investigador. De ahí la importancia de entablar un diálogo igualitario para conseguir una interpretación intersubjetiva de la realidad.

Igual nivel epistemológico

Este presupuesto rompe con el clásico distanciamiento entre investigador/a-sujeto y persona-objeto de estudio, situando a ambos agentes al mismo nivel, tanto en el proceso de la investigación como en la interpretación. “Todas y todos aportan sus interpretaciones, su experiencia y, a través del diálogo, llegan a consensuar los argumentos” (Gómez et al., 2006, p. 44).

Conocimiento dialógico

Frente a la búsqueda del conocimiento objetivo del paradigma positivista o la búsqueda del conocimiento desde los sujetos (subjetivo) del enfoque interpretativo, la perspectiva comunicativa integra la dualidad objeto/sujeto poniendo énfasis en la intersubjetividad, así como en la capacidad de reflexión y autorreflexión (Beck, Giddens, & Lash, 2008). Entendemos por conocimiento dialógico al que se adquiere a través de la comunicación y el diálogo igualitario, en base a acuerdos socialmente aceptados bajo pretensiones de validez (Gómez et al., 2006). En este sentido, desde la metodología comunicativa se promueven situaciones de diálogo entre las personas que investigan y las que son investigadas, basadas en argumentaciones de las propias creencias o interpretaciones y orientadas al entendimiento (hay que estar dispuestas y dispuestos a poder rectificar las propias interpretaciones o puntos de vista).

Para que estos postulados puedan desarrollarse con mayor coherencia es recomendable que, en la puesta en marcha de la investigación, se tenga en cuenta una organización determinada, congruente con esta orientación comunicativa.

Las investigadoras e investigadores que la han desarrollado parten de la base de que esta perspectiva comunicativa debe estar presente desde el mismo diseño de la investigación, tratando de consensuarlo con las personas, grupos y organizaciones que formen parte de los colectivos que se van a investigar o tengan relación con los mismos. Con todas estas personas se puede ir revisando desde el planteamiento y objetivos de la investigación hasta la construcción de los instrumentos de recogida de información, así como el análisis de la misma y las conclusiones (Gómez et al., 2006).

Algunos de los dispositivos que se han articulado en las investigaciones citadas previamente y que han utilizado esta metodología son:

Constituir un consejo asesor

Está formado por personas representativas de los colectivos o comunidades pertenecientes a la población que se va a investigar. Esto indudablemente enriquece el diálogo y aporta puntos de vista que difícilmente podrían tenerse en cuenta si se contara únicamente con las investigadoras o investigadores externos a estos colectivos. Entre sus funciones estarían: aportar conocimientos y revisar críticamente los documentos que se vayan desarrollando, garantizar que la orientación que se está dando durante el desarrollo del proyecto es comunicativa y velar para “que los resultados obtenidos contribuyan a mejorar la realidad de los colectivos a los que va dirigido el estudio”. (Gómez et al., 2006, p. 48)

Constituir un grupo de investigación multicultural

En el caso de investigaciones sobre colectivos de distinta procedencia u origen cultural, implicaría que el mismo equipo de investigación esté compuesto por personas pertenecientes a los colectivos donde se focaliza el proyecto. Tiene una ventaja incuestionable y es contar con todas las voces diariamente y para el desarrollo de todos los trabajos (búsqueda de información, redacción de documentos, contactar con más personas, asociaciones o colectivos relacionados, elaborar los instrumentos de recogida y los cuadros de análisis...).

Formar grupos operativos de trabajo

La investigación gana en eficiencia y operatividad cuando se crean grupos de trabajo flexibles y específicos para tareas concretas y en función de las necesidades del proyecto (elaborar el marco teórico, preparar los instrumentos de recogida de información, preparar los cuadros de análisis de la misma...).

Reuniones plenarias

Los trabajos desarrollados por los distintos grupos se van poniendo en común a todo el equipo de investigación en reuniones plenarias a lo largo del proceso investigador, debatiendo las propuestas, revisando estos trabajos de forma crítica y tratando de llegar a acuerdos. Una vez consensuados, se llevan los resultados al consejo asesor.

Como explican las investigadoras e investigadores que han desarrollado esta metodología, estos son solo algunos dispositivos o acciones que han ido poniendo en marcha en sus investigaciones, pero además de estas acciones podrán ir añadiéndose otras nuevas en función del desarrollo de los nuevos proyectos y sus necesidades (Gómez et al., 2006).

Este es, por tanto, el marco metodológico en el que hemos encuadrado nuestra investigación, salvando por supuesto, las distancias en el planteamiento inicial y los condicionantes contextuales y administrativos que conlleva una investigación diseñada para una tesis doctoral (ser un único investigador frente al trabajo en equipo propio de los grupos de investigación multicultural, incompatible con la formación de grupos operativos de trabajo, etc.).

No obstante y como defienden estos investigadores e investigadoras, el hecho de desarrollar una investigación bajo el paradigma de la metodología comunicativa no implica necesariamente cumplir en cada momento con todos los postulados y las fórmulas organizativas expuestas:

No se trata de ser o no ser. Una investigación es comunicativa crítica si sigue la orientación comunicativa crítica, y lo será tanto más en cuanto más se concreten en ella los postulados y las formas organizativas que la distinguen, pero se ha de ver como el diálogo igualitario, algo a lo que se aspira aunque no se logre alcanzar plenamente. (Gómez et al., 2006, p. 53)

4. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Remitiéndonos a los objetivos de la investigación, era necesario encontrar un espacio formativo cuyo eje principal en la formación fuera una tertulia pedagógica dialógica. Se trataba de indagar acerca de las características que adquiere esta actuación formativa

cuando se incluyen agentes educativos y sociales de diversos perfiles: familias, profesorado, alumnado, técnicos del ayuntamiento y demás agentes sociales, todos ellos vinculados a una misma comunidad. Por tanto, optamos por elegir una “muestra intencional” (Goetz & LeCompte, 1988), es decir, seleccionamos la muestra por el interés, la importancia y la especificidad del caso que pretendíamos estudiar (Barba, 2013).

La Comisión INCLUD-ED, constituida dentro del Consejo Municipal de Educación para dar seguimiento y soporte al desarrollo del Proyecto Actuaciones de Éxito, cumplía con todos los requisitos que teníamos previstos:

- Se trata de un grupo constituido de forma natural, por agentes educativos y sociales del mismo municipio. En este caso, del municipio de Rivas-Vaciamadrid (Comunidad Autónoma de Madrid). Al ponerse en marcha el Proyecto INCLUD-ED en el municipio, se hizo una convocatoria abierta a todos los centros educativos explicándoles en qué consistía el proyecto y animándoles a enviar un representante de cada institución a la comisión de seguimiento del proyecto.
- A diferencia de otras tertulias pedagógicas constituidas fundamentalmente por profesionales de la educación, buscábamos un espacio formativo con la máxima diversidad entre los participantes. Requeríamos inicialmente, que al menos, participaran familiares y profesorado. La comisión INCLUD-ED cumplía y ampliaba este criterio, pues en ella participan además de los y las agentes citados, técnicos educativos del ayuntamiento, representantes de algunos colectivos del municipio, así como un par de alumnos de secundaria y bachillerato. Quedaba, así representada, en este espacio toda la comunidad educativa.
- Todos ellos y ellas debían reunirse en un espacio formativo cuya base fuera una tertulia dialógica, de carácter pedagógico. Desde la planificación inicial del Proyecto en el municipio de Rivas-Vaciamadrid, se tuvo en cuenta la necesidad de constituir una comisión de seguimiento, pero se veía clave que para realizar esta supervisión, las personas que la constituyeran debían estar sólidamente formadas en las bases teóricas y científicas que fundamentaban el proyecto. De ahí que se decidiera desde el inicio, desarrollar una Tertulia Pedagógica Dialógica, que sería la actividad central de ese espacio.

Vemos por tanto, que los requisitos que inicialmente pedíamos para el desarrollo de este estudio eran cumplidos e incluso, superados, por las características de este espacio formativo³³. Ampliaremos a continuación, la información sobre la muestra del estudio.

Como dijimos en la contextualización, la TPD de la Comisión INCLUD-ED se pone en marcha en el curso escolar 2011-2012. En este primer momento se apuntan a la comisión 46 personas. Existían unas cláusulas en los estatutos del Consejo Municipal de Educación por las que en principio, no podían pertenecer a las comisiones que lo componen más de un representante de cada centro educativo. Sin embargo y tal y como nos cuenta en su entrevista el técnico municipal que coordina la Comisión INCLUD-ED, estos estatutos se modificaron, permitiendo el acceso a más personas de una misma comunidad educativa. De este modo, la respuesta a la convocatoria fue masiva, superando incluso, las expectativas iniciales.

El perfil y número de participantes que han compuesto la comisión hasta el momento es el siguiente:

En el curso escolar 2011-12:

Tabla 4.

Participantes de la Comisión . Curso 2011-2012

PERFIL DE PARTICIPANTE	NÚMERO DE PARTICIPANTES
FAMILIARES	13
PROFESORADO	17
ALUMNADO	2
TÉCNICOS MUNICIPALES	3
COORDINADORAS DEL PROYECTO	2
TOTAL	37

³³ En el Anexo 2 exponemos la ficha utilizada al inicio de la investigación para conocer el perfil de cada participante.

En el curso escolar 2012-13:

Tabla 5.

Participantes de la Comisión. Curso 2012-2013

PERFIL DE PARTICIPANTE	NÚMERO DE PARTICIPANTES
FAMILIARES	21
PROFESORADO	19
ALUMNADO	2
TÉCNICOS MUNICIPALES	3
COORDINADORAS DEL PROYECTO	1
TOTAL	46

De todos estos participantes una pequeña muestra fue escogida para la realización de entrevistas personales. La selección respondía a dos criterios fundamentales: por un lado, debían de representar a todos y cada uno de los perfiles de participantes en las tertulias observadas y por otro, pertenecer a comunidades educativas de distintos centros del municipio, para obtener una visión más global de las implicaciones, interacciones o transformaciones que pudiera tener la tertulia en ellos. Además de estas personas, nos parecía imprescindible recoger información específica del aporte de la tertulia a participantes encargados de coordinar el convenio de colaboración INCLUD-ED en el municipio por lo que también, hemos entrevistado tanto a una de las dos Coordinadoras que ha tenido el Proyecto en estos cursos, como al Técnico Municipal que ha coordinado la Comisión INCLUD-ED, donde se desarrolla la Tertulia Pedagógica Dialógica.

Finalmente y para poder triangular la información recogida, incluimos dos entrevistas a Coordinadoras de dos espacios de formación permanente del profesorado que vienen desarrollando Tertulias Pedagógicas Dialógicas desde que comenzó la presente investigación, en distintas comunidades autónomas. Una es orientadora y coordina el seminario de formación del profesorado sobre Comunidades de Aprendizaje del centro de formación al profesorado de Mérida (CPR). La otra, en el momento de hacer la entrevista, era asesora en la sección de escuela inclusiva del centro de formación al profesorado de Valencia (CEFIRE). Ahora es coordinadora de formación en el Servicio de formación del profesorado de la Conselleria d'Educació de Valencia.

5. RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Como decíamos en el apartado de contextualización, nuestro estudio se ha centrado en la observación y recogida de información en torno a la tertulia dialógica municipal de Rivas-Vaciamadrid en los cursos escolares 2011-12 y 2012-2013.

Las técnicas para la recogida de datos que hemos utilizado son cualitativas, si bien, hemos querido dotarlas de una orientación comunicativa y no instrumental (Gómez et al., 2006).

Las técnicas elegidas han sido varias: La observación comunicativa, la entrevista semiestructurada, el grupo de discusión comunicativo y el análisis documental. Explicaremos a continuación en qué consiste cada una y las condiciones específicas de aplicación que hemos seguido.

5.1. Observaciones comunicativas

La observación como estrategia de recogida de información permite al investigador o investigadora presenciar en directo el fenómeno de estudio. El matiz que introduce la *Observación Comunicativa* es que la persona que observa y las que son sujetos de observación, tratan y comparten en un plano de igualdad los significados e interpretaciones de las acciones, sus actitudes, motivaciones, habilidades, etc. Por lo tanto, la interpretación es intersubjetiva. Hay un diálogo que tiene lugar antes de la observación, para poner en común los objetivos y otros, que se desarrollan después, para validar los resultados obtenidos (Gómez et al, 2006). En nuestro caso, este carácter comunicativo me ha permitido participar en las tertulias pedagógicas como cualquier otro miembro, pudiendo aportar desde mi situación simultánea de docente e investigador, reflexiones e interpretaciones propias de algunos fragmentos del texto, así como contribuir a la reflexión colectiva, aportando información sobre las teorías e investigaciones científicas relativas al tema de estudio.

Las observaciones de cada tertulia se han realizado en su contexto natural, es decir, en el marco de las reuniones de la Comisión INCLUD-ED del Consejo Municipal de Educación. La sede de las reuniones ha sido la Casa de la Juventud de Rivas-Vaciamadrid lugar donde se sitúa la concejalía de educación y donde trabajan los técnicos municipales participantes en esta comisión. Es un lugar conocido y cercano

para todas las y los participantes en la tertulia, ya que la gran mayoría, trabajan y viven en el propio municipio.

La convocatoria de la comisión y de la tertulia tenía una periodicidad mensual. Cada sesión duraba alrededor de 2 horas, comenzando entre las 17:00 y las 17:30, para asegurar que todos los y las participantes tuviéramos tiempo suficiente para llegar de nuestros municipios o de nuestros centros de trabajo. Estos criterios organizativos fueron consensuados en la primera reunión que tuvo la comisión en cada curso escolar y fueron revisándose a lo largo de las sesiones. Por ejemplo, algunos participantes explicaron que marcar un día fijo de la semana dificultaba la asistencia a algunas personas y por ello se decidió ir alternando las convocatorias a distintos días de la semana y consensuarlo siempre antes de cada sesión. Observamos cómo estos criterios organizativos que buscan el entendimiento, la solidaridad y el consenso, son principios que emanan del propio planteamiento de la TPD.

El número de participantes en las tertulias dialógicas observadas ha sido variable. Debemos aclarar que no eran sesiones de obligada asistencia, aunque el compromiso personal que supone la participación en un espacio como la tertulia ha garantizado una asistencia bastante amplia con respecto al resto de comisiones del Consejo Municipal de Educación. El número medio de participantes en cada tertulia oscilaba entre 20 y 25

El tipo de texto que se ha leído en las TPDs a lo largo de estos dos cursos ha sido diferente. Durante el primer curso, las tertulias se hicieron en torno a artículos de revistas científicas en los que se describían las Actuaciones Educativas de Éxito identificadas en INCLUD-ED y alguna investigación relacionada. En algunas sesiones se llevaban dos artículos leídos al considerarse que había suficiente margen de tiempo tanto para traerlos leídos como para dialogar y debatir sobre ellos durante la tertulia. En el segundo curso, los textos elegidos fueron libros completos que desarrollan la base teórica que fundamenta las AEE y que además, ejemplificaban experiencias de centros educativos en los que se han puesto en marcha. Al ser una tertulia que acababa de constituirse, los textos fueron propuestos inicialmente por los coordinadores del proyecto municipal y después, fueron surgiendo motivados por el diálogo entre participantes, los intereses que suscitaba, las ganas de conocer a fondo la fundamentación teórica, etc. Exponemos en la siguiente tabla los textos leídos en cada una de las sesiones de TDP:

Tabla 6

Textos y capítulos acordados para cada sesión

FECHA DE LA TPD	TEXTOS Y CAPÍTULOS ACORDADOS
Curso 2011/12	
1-02-2012	Botton, L. De, Flecha, A., & Puigvert, L. (2009). El éxito escolar no depende de la proporción de inmigrantes sino de la aplicación de las actuaciones de éxito. <i>Revista de La Asociación de Sociología de La Educación</i> , 2(3), 45–55.
7-03-2012	Padrós, M., Duque, E., & Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación europea Includ-ed para la reducción del abandono escolar prematuro. <i>Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España</i> , 14(Et 2020), 1–17.
25-04-2012	CREA. (2010). <i>Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro</i> . Estudios CREADE.
30-05-2012	Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , 46, 71–87 Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., & Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. <i>Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado</i> , 24(1), 31–44.
Curso 2012/13	
16-01-2013	Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). <i>Aprendiendo contigo</i> . Barcelona: Hipatia. Capítulos 1 al 3.
20-02-2013	Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). <i>Aprendiendo contigo</i> . Barcelona: Hipatia. Capítulos 4 al 7.
10-04-2013	Aubert, A., Flecha, A., García Yeste, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). <i>Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información</i> . Barcelona: Hipatia. Capítulos 1 y 2.
17-06-2013	Aubert, A., Flecha, A., García Yeste, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). <i>Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información</i> . Barcelona: Hipatia. Capítulos 3 y 4.

Aprovechamos la primera reunión que tuvo la Comisión INCLUD-ED para presentar a todos los participantes el proyecto de investigación. Se dio un tiempo hasta la siguiente sesión para que cada participante reflexionara y valorara si quería dar su consentimiento para participar en esta investigación y para realizar las grabaciones de las distintas tertulias. Inicialmente el consentimiento fue verbal y después, fue validado por escrito. En la primera sesión también se explicó en qué consistía la tertulia y cuáles eran sus criterios de funcionamiento. Acordamos cuál iba a ser mi papel como observador y participante en este espacio asumiendo, inicialmente, la labor de moderación. Tras varias sesiones, la moderación fue cambiando, asumiéndola voluntariamente técnicos del Ayuntamiento.

Salvo en la primera sesión, todas las tertulias han sido grabadas utilizando una grabadora digital de voz para poder revisar y ampliar posteriormente, las notas tomadas a mano durante cada tertulia y poder hacer algunas transcripciones de cara a la fase de análisis de información. Finalmente han sido 6 las observaciones comunicativas realizadas:

Tabla 7

Listado de observaciones comunicativas realizadas

OBSERVACIÓN COMUNICATIVA	FECHA DE LA TPD
Observación Comunicativa 1 O1	1-02-2012
O2	7-03-2012
O3	25-04-2012
O4	30-05-2012
O5	20-02-2013
O6	17-06-2013

Finalizada la recogida de información en cada tertulia, fuimos reconstruyendo en forma de relato narrativo todas las aportaciones e interpretaciones surgidas en base al texto, contrastando y complementando las grabaciones con las notas de campo recogidas en directo.

En estas observaciones tratamos de anotar:

- El fragmento literal de texto sobre el que surgía cada comentario e interpretación.
- Las veces que intervenía cada persona y el tipo de intervención.

- Los comentarios relativos a barreras y dificultades en las prácticas docentes.
- Comentarios vinculados a evidencias científicas
- Los comentarios reflexivos que evocaban experiencias de la vida personal y profesional.
- Comentarios relativos a transformaciones que los y las participantes habían comenzado a realizar, según iban avanzando las sesiones.
- Las interacciones y dinámica propia de participación en la tertulia.
- El clima que se generaba

Estas notas fueron posteriormente entregadas a un pequeño grupo de participantes que a modo de Consejo Asesor, propio de la orientación comunicativa, revisaron y pusimos en común en la fase de análisis de la información (Grupo de Revisión).

5.2. Entrevistas semiestructuradas

Otra de las principales técnicas utilizadas para la recogida de información ha sido la *entrevista semiestructurada*, realizando un total de diez. En ellas se partía de un guión previo elaborado a partir de los objetivos de la investigación así como de las aportaciones que otras autoras y autores han identificado previamente respecto a las tertulias dialógicas. A su vez, pude tomar como referente algunas cuestiones clave validadas en una investigación afín que presenté para la obtención del diploma de estudios avanzados (González Manzanero, 2010). Esta técnica se ajusta al diseño metodológico de la investigación puesto que permite “ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad” (Massot, Dorio, & Sabariego, 2004, p. 337)

Las entrevistas³⁴ estaban estructuradas en varios bloques de indagación: actividades formativas previas en contraste con la formación basada en TPD, identificación de las características de la TPD a la que los y las participantes dan un mayor valor, reflexiones sobre el potencial transformador de las mismas y, finalmente, una reflexión sobre propuestas de cambio y mejora.

Si bien al principio de cada bloque se han planteado preguntas abiertas que indujeran a la reflexión, posteriormente, y en la medida en que el diálogo ofrecía posibilidades,

³⁴ Presentamos los guiones de las entrevistas en los Anexos 3, 4, 5, 6 y 7

se iban compartiendo algunos planteamientos teóricos sobre el tema para ponerlos en contraste con la percepción y opinión de las personas participantes. De esta forma, la técnica adquiriría una orientación comunicativa (Gómez González & Holford, 2010).

Las entrevistas se han pretendido realizar mayoritariamente en un espacio conocido por todos los y las participantes, esto es, alguna de las salas donde tenían lugar las TPDs. Sin embargo, esto no siempre ha sido posible debido a que algunos días este centro municipal estaba cerrado. Como el criterio fundamental era que las entrevistas fueran fijadas en los horarios que mejor vinieran a la persona entrevistada, cuidamos el siguiente aspecto: si el día fijado el centro municipal no estaba abierto, la entrevista se realizaría en un lugar propuesto por cada participante, un lugar donde se sintiera a gusto y en confianza (normalmente alguna cafetería del barrio). Por último, las entrevistas realizadas a las coordinadoras de TPD de otras comunidades autónomas fueron desarrolladas en los tiempos de descanso de un congreso de investigación educativa, al que ambas participantes asistían.

Como se puede observar en la tabla 8, la duración de las entrevistas ha oscilado entre los 35 y los 90 minutos. Reflejamos en el listado las entrevistas realizadas con su código, fecha, dónde tuvo lugar y la duración de cada una.

Tabla 8.

Entrevistas realizadas

ENTREVISTA/Código	FECHA	LUGAR	DURACIÓN
Entrevista 1 / E1	2-07-2013	Casa de la Juventud de Rivas-Vaciamadrid	1h, 18'
Entrevista 2 / E2	2-07-2013	Casa de la Juventud de Rivas-Vaciamadrid	55'
Entrevista 3 / E3	27-07-2012	Casa de la Juventud de Rivas-Vaciamadrid	28'
Entrevista 4 / E4	26-07-2012	Casa de la Juventud de Rivas-Vaciamadrid	40'
Entrevista 5 / E5	27-06-2013	Casa de la Juventud de Rivas-Vaciamadrid	51'
Entrevista 6 / E6	27-06-2013	Casa de la Juventud de Rivas-Vaciamadrid	33'
Entrevista 7 / E7	27-06-2013	Cafetería	1h, 4'
Entrevista 8 / E8	01-07-2013	Cafetería	1h, 30'
Entrevista 9 / E9	05-07-2013	Congreso	35'
Entrevista 10 / E10	05-07-2013	Congreso	37'

En el siguiente cuadro (Tabla 9), reflejamos a las y los participantes entrevistados, el código asignado a cada uno, su perfil y el órgano o institución educativa al que pertenecen.

Tabla 9.
Participantes entrevistados

ENTREVISTA	PERFIL DE PARTICIPANTE	ÓRGANO O INSTITUCIÓN
Entrevista 1	P1 / Técnico Municipal	Ayuntamiento
Entrevista 2	P23 / Coordinadora	Ayuntamiento
Entrevista 3	P11 / Alumnado	Centro 4-IES
Entrevista 4	P7 / Familias	Centro 4-IES
Entrevista 5	P22 / Familias	Centro 1-CEIP.
Entrevista 6	P35 / Familias	Centro 6-IES.
Entrevista 7	P5 / Profesorado	Centro 2- CEIP
Entrevista 8	P24 /Profesorado	Centro 1- CEIP
Entrevista 9	OM / Orientadora-coordinadora	CPR Mérida
Entrevista 10	CV / Asesora-coordinadora	CEFIRE Valencia

5.3. Grupo de discusión comunicativo

Complementariamente, llevamos a cabo un grupo de discusión o grupo focal al finalizar el primer curso escolar (2011-2012), con la intención de “promover la autoapertura entre los participantes y generar un discurso grupal para identificar distintas tendencias y regularidades en sus opiniones” (Massot et al., 2004, p. 343).

Este tipo de técnica ofrece una serie de ventajas como la generación de gran cantidad de datos en poco tiempo, la utilidad para examinar las experiencias y perspectivas de los participantes, la producción de datos y enfoques que podrían no emerger en las entrevistas individuales y la posibilidad de utilizar los datos de forma aislada o para complementar los que se recopilen a través de otro tipo de técnicas (Wesley, Buysse, & Tyndall, 1997).

Sin embargo y al igual que con resto de técnicas, lo hemos dotado de una orientación comunicativa. El *Grupo de Discusión Comunicativo* está formado por un grupo de personas que pertenecen a un mismo colectivo relacionado con el objeto de la investigación, que ya se conocen y suelen coincidir para realizar diversas actividades

(en nuestro caso, participantes que trabajan en una misma comisión municipal para realizar el seguimiento del convenio INCLUD-ED y formarse en base a la actividad de tertulias pedagógicas dialógicas). Se realiza en un contexto conocido por todas las personas participantes (en nuestro caso, la misma sala donde se desarrollan las TPDs). Desde esta orientación el investigador es un participante más del grupo que a la vez, asume la coordinación del mismo, asegurando que el diálogo se centre en el tema de la investigación y que todo el mundo participa. Se busca un diálogo igualitario, donde cualquier interpretación está argumentada desde una actitud orientada al entendimiento y al consenso. A través de este diálogo, se construye una interpretación colectiva del tema de estudio, que recoge la base científica existente sobre éste, aportada por el investigador o investigadora y su contraste con las personas que componen el grupo (Gómez, 2004).

Explicados los matices de esta técnica, describiremos, a continuación, cómo fue aplicada.

Cuando terminaron las tertulias del primer curso escolar, desde la coordinación de la comisión se propuso hacer una evaluación del trabajo desarrollado por la comisión hasta el momento. Propusimos diseñar esta última sesión en forma de grupo de discusión comunicativo.

Asistieron un total de 10 participantes, de los distintos perfiles que componen la comisión. En este caso asumimos el papel de coordinador del grupo, tratando de que el diálogo se centrara y no se desviara en exceso de las cuestiones que previamente habíamos planificado. Otra de las funciones como moderador del grupo fue asegurar que todas las y los asistentes pudieran participar de forma igualitaria garantizando, al igual que en las tertulias, que se sintieran a gusto y que cualquier interpretación estuviera argumentada desde pretensiones de validez, orientadas al entendimiento y al consenso (Gómez, 2004).

Para dinamizar el debate esbozamos un guion³⁵ que se envió previamente a los coordinadores del proyecto por correo electrónico para que pudieran revisarlo y añadir o introducir las matizaciones que creyesen oportunas.

El orden de presentación de las cuestiones no fue lineal sino que siguió su propio curso en función de las preferencias de las participantes. Tampoco fueron tratadas específicamente todas las cuestiones; de hecho, hubo que reconducir en bastantes ocasiones el debate pues, frecuentemente, las aportaciones de las y los participantes

³⁵ Presentamos en el Anexo 8 el guion del grupo de discusión.

se centraban en actuaciones que se estaban impulsando en general desde el convenio de colaboración INCLUD-ED a nivel municipal y no tanto, en el espacio de formación específico de TPD. Al igual que en el resto de técnicas de orientación comunicativa, fuimos tratando según las posibilidades, de introducir algunos elementos que la comunidad científica ya ha aportado en relación al tema de estudio para contrastarlo con sus opiniones y reflexiones personales.

Aunque nuestra intención inicial no era alargar el grupo de discusión más de una hora y media, la duración total fue de prácticamente 2 horas, dado el interés y las numerosas aportaciones de las y los participantes.

5.4. Grupo de revisión de resultados parciales

Siguiendo los postulados de la metodología comunicativa, al terminar las observaciones del segundo curso de tertulias, organizamos un espacio para poder revisar los resultados parciales que obtuvimos de un primer análisis de la información. El objetivo era poder contrastar las primeras interpretaciones junto a los y las participantes de la investigación, aclarar dudas y profundizar en algunos aspectos sobre los que la información recogida todavía era insuficiente (Gómez et al., 2006). Para ello y en coordinación con los técnicos municipales, convocamos a varios de los participantes teniendo en cuenta que este grupo debía estar constituido por participantes de los distintos perfiles de la comunidad. También era interesante que asistieran participantes sobre los que habíamos seleccionado aportaciones muy interesantes para la investigación y que, a nuestro entender, necesitaban un debate más profundo. Asistieron, finalmente, 9 participantes (2 técnicos del Ayuntamiento, 3 familiares, 4 maestras, 1 alumno). El lugar de reunión fue el espacio habitual donde se celebra la tertulia.

Se envió con antelación a los y las personas que iban a participar en este grupo dos informes. Uno, extenso, en el que se aportaban incluso, fragmentos de las aportaciones, interacciones y debates mantenidos, para justificar algunas de nuestras interpretaciones. Se envió junto a él, otro más breve y sencillo, en el que se expresaban algunas afirmaciones en forma de comentarios generales. El acuerdo era que todas las personas que participaran en este espacio, hubieran leído, al menos, este último informe.

Asumimos, al igual que en el grupo de discusión, la función de moderación, tratando de cumplir las mismas funciones y velar por el cumplimiento de los mismos criterios de funcionamiento que explicamos para aquella técnica. Con la intención de hacer más operativo este encuentro y que no quedaran aspectos relevantes sin recoger, se propuso debatir en primer lugar sobre las observaciones y anotaciones con las que no estaban de acuerdo; en segundo lugar, sobre las notas y observaciones que echaran en falta y, finalmente, profundizar en aquellas con las que sí estaban de acuerdo. En la línea del enfoque comunicativo de investigación, traté, igualmente, de aportar al diálogo los datos de las investigaciones y de teorías sociales y educativas relacionadas, para que pudieran contrastarse con la interpretación por parte de los y las participantes que viven esta realidad.

Finalmente resultó un debate muy rico e intenso, de dos horas de duración, con una participación muy activa y en el que pudieron alcanzarse diversos acuerdos y ratificar muchas de las observaciones que plasmé en el informe preliminar.

Aunque esta técnica tiene que ver con el proceso de análisis, la presentamos en este apartado pues su aplicación, supuso la recogida de información muy valiosa que se codificó y también se ha utilizado para ejemplificar varios de los resultados obtenidos.

5.5. Análisis documental

Finalmente hemos recurrido a la técnica de *análisis documental* para poder contrastar la información recogida con el resto de técnicas e instrumentos. Los documentos que hemos recogido y analizado han sido los siguientes:

- Convenio de Colaboración del Ayuntamiento de Rivas-Vaciamadrid con CREA-UB
- Listado de participantes adscritos a la Comisión INCLUD-ED: Estrategias para el Éxito Escolar, del Consejo Municipal de Educación de Rivas-Vaciamadrid (Cursos 2011/12 y 2012/13).
- Convocatorias de cada una de las reuniones de trabajo y tertulia.
- Actas de todas las sesiones
- Memoria de Evaluación de la Comisión INCLUD-ED del curso Escolar 2011-12
- Memoria de Evaluación de la Comisión INCLUD-ED del curso Escolar 2012-13

De forma complementaria, algunas y algunos participantes han ofrecido documentación relacionada con las actuaciones de éxito que estaban desarrollando: propuestas de actividades para grupos interactivos, memoria de evaluación de los mismos, planificación y evaluación de sus tertulias literarias dialógicas dentro y fuera del horario lectivo, evaluación del “club de deberes” desarrollado en uno de los institutos, etc. Toda esta información ha sido muy útil para contrastar el potencial transformador que ha tenido la TPD como espacio formativo

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para analizar la información recogida se ha seguido un procedimiento propio de la investigación cualitativa (transcripción de la información, codificación y categorización, descripción e interpretación de la misma), al que además, se le ha añadido otro componente propio de la metodología comunicativa (la identificación de las dimensiones exclusoras y transformadoras de cada categoría) (Gómez et al., 2006).

6.1. Transcripción de la información

En primer lugar se fue preparando la información recogida para facilitar su codificación.

- (a) Las notas recogidas en las observaciones durante la tertulia se transcribieron y ampliaron, redactándolas en forma de relato narrativo. Aunque se trataba de hacer con la máxima rapidez para no perder información que pudiera resultar relevante, rápidamente comprobamos la necesidad de realizar una grabación de audio de las sesiones para enriquecer lo máximo posible las notas recogidas en el cuaderno de campo durante cada tertulia. Por ello utilizamos una grabadora de audio desde la segunda sesión. Al final, acabamos transcribiendo literalmente muchos de los diálogos que se producían durante la tertulia que nos parecía especialmente relevantes para su posterior análisis.
- (b) Se transcribieron las grabaciones de las entrevistas y grupo de discusión. Posteriormente, también, transcribimos el grupo de revisión del primer análisis.

Tanto los relatos de las observaciones como las transcripciones literales fueron identificados con una referencia, a saber:

- Las observaciones con la referencia: O1, O2, O3...
- Las entrevistas con la referencia: E1, E2, E3...
- El grupo de discusión y revisión: GD, GR

Para preservar el anonimato de las personas participantes se les asignó un código de referencia: P1, P2, P3....y una sigla que identificara su perfil dentro de los distintos sectores de la comunidad: P (profesorado), A (alumnado), F (familia), T (técnico municipal), C (Coordinador), I (investigador).

Lo mismo se hizo para preservar el anonimato de los centros educativos de estos y estas participantes o de aquellos sobre los que se habla durante la tertulia. En este caso hemos utilizado las referencias: Centro 1, Centro 2, Centro 3...

En el encabezado de cada uno de estos documentos se recogen en forma de ficha técnica algunos datos: La referencia de la técnica concreta, el código asignado al participante y su perfil dentro de la tertulia, fecha, duración de la observación o de la entrevista...

6.2. Codificación de la información

Siguiendo a (Ruiz Olabuénaga, 2012) el análisis de la información requiere del descubrimiento de las características o elementos del fenómeno observado así como de la aplicación de reglas para identificar, tratar y transmitir esas características, es decir, su codificación. Dado el carácter cualitativo de esta investigación la codificación se ha realizado en base a la identificación de unas categorías de análisis que permiten dividir o simplificar el contenido en base a unos criterios temáticos.

Según (R. E. Stake, 1998) las categorías de análisis podemos crearlas “a priori” o “a posteriori”. Nuestra categorización ha seguido, fundamentalmente, un proceso inductivo, es decir, hemos optado por identificar las categorías “a posteriori” como “estrategia de apertura a posibles significados no previstos inicialmente” (Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 69). De este modo, las categorías han ido emergiendo a medida que íbamos recogiendo los datos y tras una lectura inicial de toda la información recogida. No obstante, para la elección definitiva de las categorías se tuvo en cuenta

todo el conocimiento teórico previo identificado en la revisión del estado de la cuestión; en nuestro caso, aquellos aspectos centrales aportados por la base teórica que fundamenta las tertulias dialógicas como estrategia formativa. Seleccionamos finalmente las siguientes categorías de análisis:

- (a) Participación y Diálogo
- (b) Acceso a evidencias y conexión con el mundo de la vida³⁶
- (c) Relaciones y colaboración entre distintos agentes
- (d) Implementación de actuaciones educativas de éxito
- (e) Otras

Ahora bien, la metodología comunicativa aporta a los procesos de categorización y codificación un nuevo componente: la identificación de una doble dimensión para cada categoría. Por un lado, una dimensión exclusora que se refiere a “aquellas barreras que algunas personas o colectivos encuentran y les impiden incorporarse a una práctica o beneficio social” (Gómez et al., 2006, p. 95) y por otro lado, una dimensión transformadora que se refiere a aquellos elementos o factores que “contribuyen a superar las barreras que impiden la incorporación de las personas y/o colectivos excluidos a prácticas o beneficios sociales” (Gómez et al., 2006, p. 96).

Las categorías quedaron definidas en función de las dimensiones exclusoras y transformadoras de este modo:

Tabla 10

Definición de categorías en su doble dimensión

Participación y diálogo	
Dimensión exclusora	Barreras a la participación de diversos agentes educativos/sociales en espacios de formación, así como barreras para el diálogo y la comunicación conjunta.
Dimensión transformadora	Aspectos de la TPD que contribuyen a superar estas barreras a la participación y a generar unas interacciones más igualitarias
Acceso a evidencias y conexión con el mundo de la vida	
Dimensión exclusora	Barreras que encuentran los distintos agentes

³⁶ Habermas (2003) utiliza este concepto para referirse al conocimiento tácito y a las experiencias comunes que permiten a las personas comunicarse entre sí, alcanzar un entendimiento mutuo y coordinar sus acciones a través de un proceso interactivo.

	educativos y sociales para acceder a las evidencias científicas, conocer las Actuaciones Educativas de Éxito y las bases teóricas que las fundamentan
Dimensión transformadora	Mecanismos que tiene la TPD para superarlas y los beneficios que esto conlleva para la mejora de sus realidades educativas
Relaciones y colaboración entre distintos agentes	
Dimensión exclusora	Barreras que encuentran los distintos agentes educativos y sociales para establecer y mantener relaciones de colaboración
Dimensión transformadora	Elementos identificados en la TPD para superarlas y establecer relaciones de colaboración y coordinación familia-escuela-comunidad
Implementación de AEE	
Dimensión exclusora	Barreras para la implementación de actuaciones educativas que mejoren la eficiencia y la equidad acordes con las teorías e investigaciones de impacto científico y social
Dimensión transformadora	Elementos identificados en la TPD para superar estas barreras e implementar Actuaciones Educativas de Éxito, ya sean en un aula determinada, en el conjunto de un centro educativo o a nivel municipal
Otras	
Dimensión exclusora	Otras barreras detectadas que afectan fundamentalmente a la formación permanente del profesorado
Dimensión transformadora	Elementos identificados en la TPD para superar estas barreras así como otro tipo de transformaciones que promueve este espacio

Definidas las categorías y sus dimensiones el siguiente paso fue codificar la información. Para ello, todos los relatos de las observaciones, así como las transcripciones de las entrevistas y del grupo de discusión se convirtieron en tablas de tal forma que facilitaran una mejor identificación de las unidades de contenido. Todas estas tablas se pasaron a hojas de cálculo del software "Microsoft Excell 2011". Allí se volvieron a leer atentamente anotando al margen de las unidades seleccionadas el código correspondiente. Este código lo obtuvimos al crear un cuadro o matriz de análisis en el que se contemplan las categorías y se cruzan con las dimensiones exclusoras y transformadoras (Gómez et al., 2006).

Tabla 11
Matriz de análisis

	PARTICIPACIÓN Y DIÁLOGO	ACCESO A EVIDENCIAS Y CONEXIÓN MUNDO DE LA VIDA	RELACIONES Y COLABORACIÓN ENTRE AGENTES	IMPLEMENTACIÓN DE AEE	OTROS
EXCLUSORA	1	2	3	4	5
TRANSFORMADORA	6	7	8	9	10

Como podemos observar en la tabla 11 a cada casilla de esta matriz se le asigna un código numérico que se va asociando a las correspondientes unidades de contenido seleccionadas.

Una vez tuvimos todas las unidades de análisis codificadas, pasamos a bloquear cada una de las categorías. El programa informático nos permitió filtrar toda la información seleccionada generando una hoja de cálculo (posteriormente convertida en listado) para cada uno de los códigos de la matriz. Ello nos permitió efectuar una nueva lectura en profundidad dejando de lado aquellas aportaciones más anecdóticas.

A lo largo de este proceso se iban seleccionando las unidades de contenidos que podríamos utilizar de ejemplo para la redacción de los resultados. Estas unidades llevan por tanto, un código que aporta varias informaciones como explicamos en la tabla 12. Presentamos a modo de ejemplo, una referencia completa y la explicación de su codificación en la tabla 13

Tabla 12.
Claves de Codificación de las unidades de contenido seleccionadas para el informe final

Técnica de recogida de información	Código de participante	Perfil de participante	Categoría	Página y párrafo
E1, 2, 3... Entrevista	P1, P2, P3,... (Participante)	F Familias P profesorado	Código de la casilla conforme	Página/s donde está recogida la

semiestructurada nº1,2,3...	nº1,2,3...)	A alumnado	a la matriz de análisis	unidad de contenido seleccionada (frase, párrafo, diálogo...)
O1,2,3... (Observación Comunicativa nº1,2,...)	I (Investigador)	T Técnicos municipales		
GD (Grupo de discusión)	OM (Orientadora/ Coordinadora de la tertulia de Mérida)	C coordinadora		
GR (Grupo de revisión)	CV (coordinadora de la tertulia de Valencia)			

Tabla 13

Ejemplo de código completo

GD P13P 2.3				
GD	P13	P	2	3
Grupo de discusión	Participante nº 13	Profesorado	Categoría <i>Acceso a evidencias y mundo de la vida</i> dentro de la dimensión exclusora	Localizada en la página 3 de la transcripción del grupo de discusión.

6.3. Descripción e interpretación de la información

Comenzamos, así, a redactar un pequeño informe con las primeras interpretaciones de la información seleccionada. Se trataba de un informe sencillo con comentarios generales, que presentamos a los y las participantes de la tertulia en el contexto de lo que denominamos un *grupo de revisión (GR)*. Esta revisión tuvo lugar al finalizar el segundo curso escolar, desde que se pusiera en marcha la TPD. La idea era poder contrastar un primer análisis de los resultados con las personas participantes en la investigación. Ello permitió validar algunas interpretaciones, aclarar dudas, matizar otras y profundizar en algunos aspectos. Este encuentro también se grabó, transcribió y codificó.

Llegados a este punto, se fueron integrando los resultados obtenidos a través de las distintas técnicas de recogida de información (triangulación de técnicas); a través de

distintos participantes (triangulación de participantes), añadiendo las aportaciones de las coordinadoras de otras dos TPDs que han permitido contrastar nuestras interpretaciones y dar un mayor soporte a determinadas conclusiones; y a través de la recogida de información en distintos momentos temporales (triangulación temporal). Todo ello, en contraste con los datos recogidos en la revisión de la literatura científica previa y con las teorías educativas y sociales que desarrollamos en el marco teórico, han permitido elaborar el informe final de resultados y la discusión que se exponen en el próximo capítulo.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1.1 Elementos relacionados con la participación y el diálogo

En la dimensión exclusora se identifican barreras a la participación de diversos agentes educativos/sociales en espacios de formación, así como barreras para el diálogo y la comunicación conjunta. En la dimensión transformadora se recogen qué aspectos contribuyen a superar estas barreras a la participación y a generar unas interacciones más igualitarias.

1.1.1 Participación y diálogo: dimensión exclusora

Aunque existe una valoración muy positiva por parte de los técnicos municipales y la coordinadora del proyecto sobre la participación en la Comisión INCLUD-ED donde se realiza la tertulia, aparece en algunas entrevistas y en el grupo de discusión referencias a alguna dificultad en la difusión inicial del Proyecto municipal para que personas de todas las comunidades educativas de Rivas pudiesen enterarse de la apertura de esta comisión y de este espacio de formación en particular.

Al final del primer curso del 2011-2012 y en este, 2012-2013 que es la segunda oleada de información, ha habido críticas de algunos centros sobre todo, por parte del profesorado de que no habíamos informado bien, o sea, que no habíamos hecho una difusión del Proyecto, discrepando, porque nosotros entendíamos que habíamos seguido el proceso, un poco, que se nos propuso también desde el CREA. Quizás también un poco precipitado porque era el final de curso. Ya casi cuando acabamos con la primera formación y la primera difusión, con el inicio del siguiente y...con el programa de apoyo, que es donde se da a conocer, pero sí que hemos informado a lo mejor más con los equipos directivos que era un poco quien tenía que darnos la entrada a los centros y no tenemos un canal muy definido con lo que es el conjunto del profesorado. (E1 P1T 1.8)

El acceso a esta información ha estado condicionada en algunos centros por la afinidad o no al Proyecto por parte del equipo directivo. Si éste no era afín, podía bloquear en este punto la información y no difundirla entre el claustro de profesores.

Porque a veces hay centros más reticentes a poner en marcha el Proyecto e incluso a que su claustro sea informado. (E1 P1T 4.4)

Una vez que la tertulia queda constituida como actuación formativa de la Comisión Includ-ed dentro del Consejo Municipal de Educación de Rivas, otro aspecto que nos interesa valorar es el tipo de participación que se da dentro de este espacio.

Para ello hemos realizado un registro de intervenciones de cada participante y la extensión de las mismas teniendo en cuenta su perfil, para valorar si esta variable influía.

O1			
PERFIL	CÓDIGO DE PARTICIPANTE	Nº INTERVENC.	TOTAL POR PERFIL
COORD.	P2	5*	8
	P1	2	
	I	1	
PROFE-SORADO	P6	3	11
	P5	2	
	P14	3	
	P30	1	
	P21	1	
	P15	1	
FAMILIAS	P26	1	9
	P7	4*	
	P19	1	
	P28	1	
	P29	1	
	P25	1	
ALUMNADO	P11	2	2
En esta sesión Intervienen 16 participantes de un total de 23 asistentes			

O2			
PERFIL	CÓDIGO DE PARTICIPANTE	Nº INTERVENC.	TOTAL POR PERFIL
COORD.	P2	4	8
	P1	2	
	I	2	
PROFE-SORADO	P5	4	25
	P14	7*	
	P10	1	
	P21	2	
	P15	2	
	P13	6*	
	P16	2	
	P12	1	
FAMILIAS	P9	3	20
	P7	7*	
	P19	3	
	P4	1	
	P29	1	
	P17	1	
	P3	2	
	P20	2	
ALUMNADO	P11	1	2
	P18	1	
En esta sesión Intervienen 21 participantes de un total de 26 asistentes			

O3			
PERFIL	CÓDIGO DE PARTICIPANTE	Nº INTERVENC.	TOTAL POR PERFIL
COORD.	P23	1	6
	P1	4*	
	I	1	
PROFE-SORADO	P13	4*	9
	P10	1	
	P24	2	
	P27	1	
		P16	
FAMILIAS	P26	1	9
	P7	3*	
	P19	2	
	P28	1	
	P3	1	
		P25	
En esta sesión Intervienen 14 participantes de un total de 18 asistentes			

O4			
PERFIL	CÓDIGO DE PARTICIPANTE	Nº INTERVENC.	TOTAL POR PERFIL
COORD.	P2	14*	17
	P1	2	
	I	1	
PROFE-SORADO	P6	7*	15
	P5	5	
	P10	2	
	P12	1	
FAMILIAS	P3	3	17
	P7	4	
	P4	6*	
	P8	1	
	P9	3	
ALUMNADO	P11	1	1
En esta sesión Intervienen 13 participantes de un total de 15 asistentes			

O5			
PERFIL	CÓDIGO DE PARTICIPANTE	Nº INTERVENC.	TOTAL POR PERFIL
COORD.	P23	3	17
	P1	10*	
	I	4	
PROFE-SORADO	P31	4	29
	P33	3	
	P10	4	
	P24	11*	
	P15	1	
	P36	3	
	P37	1	
FAMILIAS	P12	2	9
	P32	2	
	P22	3	
	P19	2	
	P34	1	
	P3	1	

En esta sesión Intervienen 16 participantes de un total de 22 asistentes

O6			
PERFIL	CÓDIGO DE PARTICIPANTE	Nº INTERVENC.	TOTAL POR PERFIL
COORD.	P1	6	11
	I	5	
PROFE-SORADO	P10	5	30
	P5	9*	
	P24	8*	
	P36	5	
	P12	1	
FAMILIAS	P37	2	11
	P35	4	
	P3	3	
	P22	1	
	P4	3	

En esta sesión Intervienen 12 participantes de un total de 13 asistentes

La primera consideración es que apropiarse de la dinámica de participación, al principio, cuesta. Durante las primeras sesiones de tertulia observamos una cierta dificultad para iniciar el debate, es decir, ser la primera persona que toma la palabra. Por ello en distintas ocasiones el técnico municipal, un familiar con mucha experiencia en participación comunitaria o el propio investigador como moderador, éramos quienes comenzábamos a comentar el primer párrafo. Este familiar participante lo expresa así:

Yo es que estoy muy acostumbrado a participar, de comisiones del Consejo Municipal y de diversas cosas un poco, a romper el hielo y si os habéis fijao que casi siempre suelo intervenir el primero pero... es por costumbre (risas de los y las participantes). Es decir, ya es porque me he dado cuenta que muchas veces, si alguien no inicia el debate o las opiniones no se que, pues se pueden tardar siglos así, mirándose los unos a los otros...entonces, es una costumbre que he adquirido (GDP7F 6.9)

En cuanto a generar una participación más o menos igualitaria, solamente hemos encontrado una barrera que, como analizaremos más tarde, se neutraliza con la experiencia participativa en la tertulia. Se trata de un **menor número de intervenciones por parte del perfil de familiares durante las sesiones de tertulia con respecto al de los profesionales de la educación.**

Esta diferenciación puede ser motivada por distintas causas. En las entrevistas y grupos de discusión aparecen explicaciones como las siguientes:

- La tertulia es un espacio novedoso para algunas personas y como cualquier otro foro en el que se participa por primera vez, puede resultar difícil intervenir y comentar inicialmente, hasta que la persona se sitúa y toma confianza.

Aunque muchos de los participantes nos conocíamos de otros foros, pero había gente que participaba por primera vez y a lo mejor eso, no lo digo con seguridad, podría hacer que alguna de las personas que intervenía en la tertulia por primera vez tuviera todavía, esa falta de confianza para participar.

(GR P1T 6.2)

- Un o una participante, puede tener mayor facilidad inicialmente a la hora de dialogar con personas de su mismo perfil.

Puede haber más reticencias a hablar, es decir, a veces no te sientes cómodo fuera de tu grupo de iguales. Por ejemplo, cuando se trabajaron tertulias con

las mamás del cole que han salido de esta comisión, que hicieron unas tertulias como de formación entre ellas para aprender a moderar para luego poder hacerlas en el cole, estaban muy relajadas y aportaban muchísimo y no tenían ningún problema, y sin embargo, cuando están en el espacio con los profesores, ahora intervienen de vez en cuando pero están... pero les da un poco más de corte y lo dicen: - a mi es que me da corte, porque yo, con los profes, me siento un poco cohibida. Y por otro lado también hay profesores que se sienten más cohibidos cuando hay familiares o técnicos... (E2 P23C 1.3)

- La formación académica previa puede determinar una mayor facilidad a la hora de hablar y debatir sobre temas educativos por parte de los profesionales. Los y las familiares participantes pueden sentir que parten de una situación inicial de desventaja.

Pues a ver, yo creo que la variedad de personas, que cada uno somos totalmente diferentes, que...es verdad que... yo mi sensación, es que los padres venimos un poco diciendo..., en una situación un poco inferior al resto de participantes. Los profesores al final... ellos están centrados en educación...todo lo que hemos leído y de lo que hemos hablado es de educación, entonces, al final, ellos están más especializados en eso, ¿no?. (E5 P22F 1.2)

Es que como lo que se plantean son experiencias pedagógicas, lógicamente la visión de padre o madre, puede generarles inseguridad a la hora de comentar algo pero porque no tienen en su haber, en su experiencia cotidiana, esas experiencias pedagógicas. Entonces, yo veo normal que una familia tenga pudor a la hora de manifestar una opinión o que tengan una cierta inseguridad, pero sobre todo, inseguridad, más que lucha de poder. Yo creo que dependiendo del contexto en el que nos movamos tendremos más seguridad a la hora de exponer cosas o menos. (GR P13P 1.3)

- Vergüenza o temor a hacer comentarios valorados como erróneos o poco acertados por parte del resto de participantes y que eso pueda repercutir en la imagen que se proyecta en el resto de participantes. Serían por tanto barreras psicológicas autoimpuestas. Ponemos como ejemplo un fragmento de la entrevista al anterior participante familiar:

P35 Yo al principio he estado un poco coartado pero yo creo que he sido yo solo, yo mismo, por mi cuenta, y al final ya me he soltado.

I Pueden ser una especie de miedos iniciales, una especie de prejuicios iniciales, tal vez, ¿no?: “a ver que me voy a encontrar, qué tipo de gente hay aquí”, ¿no?

P35 Claro. “A ver si soy el único que puede pensar esto, a ver si meto la pata, a ver si me empiezan a ver como no sé qué, cuando yo no me siento así”... esos miedos, ¿no? (E6 P35F 1.2).

Otra profesora ahonda en esta reflexión:

yo me he encontrado un tiempo observando en el lenguaje no verbal de las personas las dificultades que podían tener y al final he terminado cayendo en que yo también tengo mi propio perfil psicológico, ¿no? (se ríe)...es decir, sí, que a mí también me gusta quedar bien, me da miedo decir tonterías, es decir que...que todos compartimos un poco lo mismo en la comunicación, ¿no? la necesidad de ser correcto, de ser entendido, de ser querido por lo que estás diciendo, de ser tenido en cuenta, ¿no? . (E8 P24P 1.6).

- También se valora en las observaciones y grupos de discusión que no solo influye el perfil profesional más o menos vinculado a la educación, sino también el hecho de haber tenido experiencias cercanas o la costumbre de hablar en público. Este es el caso de una de las coordinadoras del proyecto:

Aunque creo que hay persona que tenemos que regularnos mejor, porque también estamos muy acostumbrados ser los que repartimos juego, digo, sobre todo por parte de los docentes y yo me incluyo, y Víctor (I) también me lo dice (risas en voz baja de varias participantes). Estamos más acostumbradas a hablar, a que la gente te escuche y eso creo que también es cierto, que tenemos que aprender a autorregularnos algunos y con ayuda del resto, también es más fácil (...) Pero yo os lo digo, si a mí me ponen en un hospital y me quedo así puesta...es un espacio que no controlo, un tipo de interacciones que no controlo, no se si molesto o no molesto...entonces yo me quedaría (hace gesto como quieta y callada)... hasta que te vas soltando. (GDP2C1.)

No obstante revisando los registros de las observaciones comunicativas comprobamos que tanto por parte del perfil de profesorado, como de familiares y del ámbito de la coordinación del proyecto hay participantes que llevan a cabo un mayor número de intervenciones y que se diferencian del resto de personas dentro de su perfil (las hemos indicado con un asterisco en las tablas). Por ejemplo:

- Del ámbito de la coordinación: P2
- Del ámbito de los Técnicos Municipales: P1
- Del ámbito de Profesorado : P 24

- Del ámbito de las Familias: P7

Por tanto, **no podríamos afirmar que el perfil de participante condicione de partida el tipo de participación en la tertulia dialógica analizada** más que otros criterios como el carácter más introvertido o extrovertido de cada persona o su experiencia a la hora de hablar en público.

Lo que si nos parecen significativos son los mecanismos que dentro de la tertulia dialógica se ponen en marcha para tratar de ir buscando un diálogo más equilibrado e igualitario. Cuando todavía no se tienen claro los criterios de funcionamiento de la tertulia y no se tiene experiencia en la moderación, pueden surgir barreras al diálogo igualitario. Destacamos tres:

- **El tiempo excesivo de algunas intervenciones** puede limitar el número de aportaciones que hacen otros participantes y dificultar que se escuchen todas las voces:

Una de las coordinadoras del proyecto advierte en su entrevista:

Que sí que es verdad que hay aportaciones muy interesantes, pero hay algunas aportaciones demasiado extensas y que a veces se van un poquito del hilo de la tertulia. Y el hecho de que haya aportaciones tan extensas por parte de algunas personas sí que hace que otras no puedan tener a lo mejor, su momento de intervención. (E2 P23C 1.9)

También lo observa este familiar participante en el grupo de discusión:

Y a mí si que hubo dos sesiones que yo me sentí mal por determinadas personas que, quizás ya a mi esto me viene desde la facultad, ¿no?, de las personas que vienen a escucharse a sí mismos aparecen curiosamente solo una vez, sueltan un discurso de la leche y luego ya nada...Y cuando es una tertulia que lo ideal es que la mayoría de la gente pueda intervenir, cuanto menos una vez y tú lo que haces es que esperas a que tal y luego, vas haciendo un repaso de todas las opiniones que se han hecho, resulta que te has comido todo el tiempo. No se si eso se podría regular o no. (Hay comentarios por lo bajo respecto a esta aportación). Hay momentos en los que yo decía: “dios mío, y si ahora tomo yo la palabra y tengo que hacer un repaso de lo que se dijo en la primera, en la segunda, la tercera y la cuarta intervención...me como el tiempo y....pero es limitado”. (GDP3F1.)

Algunas explicaciones que dan los participantes a este suceso son la falta de experiencia en espacios de debate y diálogo más igualitario, así como la posibilidad de tener un foro donde sabes que se te va a escuchar con respeto:

También es un aprendizaje porque tampoco hemos tenido tantas ocasiones, yo al menos en mi vida previa, de trabajar de esta manera... (GDP2C)

Yo creo que sobre todo lo que le pasaba a esa gente es que no han disfrutado nunca de un espacio donde pudieran hablar y yo creo que esta es la ocasión donde lo han podido hacer y entonces, yo creo que la emoción de poder decir... (GDP13P)

...eran temas muy novedosos, había muchas cosas que decir, y sobre todo, un espacio en el que poder hablar. Y esa emoción nos lleva muchas veces a que hay gente que a lo mejor, se excede más en el tiempo que otra o tiene algo más que decir que otra, pero bueno, yo creo que eso con el tiempo se puede regular. (GDP13P)

- A veces surgen debates en los que, por alusiones, hay personas que hacen **comentarios de forma espontánea sin haber pedido palabra o saltándose el turno**. Es el caso de este fragmento de la observación comunicativa realizada en la segunda tertulia de la Comisión:

P1 (Con respecto a la participación decisoria y educativa cree que es fundamental). “No podemos permitir que haya líneas rojas en los colegios. Hay que avanzar de una participación consultiva a una decisoria. Creo que está justificado absolutamente que esto es el camino”.

P21 (sin haber pedido el turno, pide perdón y vuelve a preguntar): “¿pero cómo podemos actuar con las familias que todavía no conocen esto, que no están aquí?”

P5 y P13 (responden espontáneamente y casi a la vez): “a través del profesorado”. Después, P13 continúa: “si en el centro se está llevando a cabo el INCLUD-ED la comunicación será mucho más estrecha”. Pone por ejemplo, su centro en los que no todos los grupos pero al menos, en varios niveles se están poniendo en marcha grupos interactivos. Opina que ahora lo que toca es un “corre, ve y dile” para que se vaya extendiendo en el próximo curso al resto de grupos.

P21, dice: “Ya pero en los centros en los que no se han enterado, apuntado a este proyecto?”

P13: “es igual, pero también es una figura de referencia: ‘en tal centro...’ es al final como un efecto dominó”...concluye diciendo: “he hablado y no me toca, perdón” y se ríe tímidamente, a lo que le devuelven sonrisas otros participantes.

A su vez, se oyen comentarios de otros participantes en tono bajo, del tipo: claro es un proceso, poco a poco,... (O2 P1T,P21P,P5P,P13P 1.14)

Parece que la tertulia precisa de un tiempo de entrenamiento en su dinámica, pues son frecuentes las emisiones espontáneas y las intervenciones fuera del turno de palabra en estos momentos de la sesión en los que se ha generado un clima de mayor confianza y participación. Concretamente en esta observación, también ocurre que al hacer una pregunta abierta una de las participantes, otros quieren responder inmediatamente como en otros contextos de diálogo y debate en los que hemos participado o que nos rodean y aparecen, por ejemplo, en medios como la radio o televisión. No obstante, cuando esto ocurre, los participantes suelen mirarme como moderador a modo de pregunta sobre “si han cometido un error” o pidiendo perdón. En este último caso, bromeo y le digo: “no pasa nada, ya te he tachado”, a lo que la participante me responde: “no, por favor, no me taches” y se ríe, acompañada por todos los demás. Por lo tanto, observamos que a pesar de estas intervenciones espontáneas existe un buen clima y una actitud orientada al diálogo igualitario y al entendimiento por parte de todas las y los participantes.

- Si no se reconduce, el diálogo puede derivar en un encadenado de **intervenciones que no hacen referencia al párrafo original** desembocando en un debate sobre temas o cuestiones que se alejan del texto.

P36 Pide retroceder un poco en la lectura, a la página 181 en el último párrafo:

Así mismo, otros trabajos de Scribner (1988) con población adulta desmienten la idea de que la inteligencia disminuya con la edad. Al contrario, en la etapa adulta aumentan el número y la calidad de conocimientos y habilidades vinculadas a la vida cotidiana como resultado del aumento de las experiencias vitales.

Esta participante enlaza estas evidencias con la experiencia de infantil y primaria. Explica que en infantil se les da mucha más autonomía en sus aprendizajes mientras que en primaria empiezan a encasillarles y las formas de incitarles al aprendizaje cambian. Se les da mucha menos autonomía, todo es mucho más dirigido... (O6 P36P 1.8)

OBSERVACIONES ANOTADAS EN EL CUADERNO DE CAMPO:

La interpretación de este fragmento por parte de esta participante distinto al ámbito al que se refería el texto, abre un nuevo debate en el que se ponen ejemplos de las experiencias de distintas maestras de infantil en la tertulia, derivando a los distintos enfoques en la enseñanza de la lecto-escritura. Hablan desde la visión que aporta el enfoque comunicativo respecto a estas adquisiciones.

Sin embargo, observamos cómo el debate se ha alejado de las ideas originales que el texto expresaba y desde la moderación no se ha reconducido. Han sido un total de 10 minutos invertidos en intervenciones de un total de 7 participantes que han ido saltando de unas a otras, sin basarse en lo que decía el fragmento del texto original; se ha arraigado más a las experiencias personales de estas participantes en torno al proceso de aprendizaje de la lecto-escritura desde el enfoque comunicativo. (O6 P36P 1.8).

No obstante queremos matizar que estas observaciones han sido muy puntuales pues los criterios de funcionamiento de la tertulia suelen estar bastante presentes y recordarse con frecuencia (al inicio de las sesiones, cuando vienen nuevos participantes...), produciéndose fundamentalmente en las primeras tertulias. Muchas veces son las propias participantes quienes se dan cuenta y piden perdón:

Participa P29 por primera vez. Responde a la petición de P14 sobre las Adaptaciones Curriculares Inclusoras. Esta participante le responde que podría buscar alternativas metodológicas para favorecer una mayor comprensión y adquisición de los contenidos para aquellos alumnos con un mayor desfase curricular: por ejemplo prácticas en el laboratorio, visionado de películas, búsqueda en internet, etc. dice que seguramente este alumnado entenderá mejor lo que se pretende explicar en vez de darle el libro y que se lo estudien de allí.

P14 responde espontáneamente, por alusiones, que solo tiene 3 horas de su asignatura y no puede hacer en todas las clases actividades prácticas; a lo que P29 le dice que lógicamente siempre no va a hacer laboratorios, pero puede pensar actividades alternativas. Cuenta como en su centro se han hecho grupos interactivos en inglés con fichas de memory, juegos,...se plantean este tipo de actividades después de explicar un tema...concluye que le está dando esta respuesta según se le va ocurriendo ahora, pero cree que por aquí debe de ir, a pesar de que sea difícil planificar este tipo de actividades para todo, se podría, al menos, en los aspectos más importantes.

P14 quiere volver a responder pero al iniciar su respuesta se da cuenta y dice: "Ay, perdona, perdona, por alusiones, me he colado" y todos los participantes se ríen...hablamos entonces de que es complicado y lógico que se nos escape este tipo de respuestas y formas de actuar porque estamos más acostumbrados a otro tipo de dinámicas y debates menos dialógicos. Vuelvo a explicar la importancia de tratar de respetar estos criterios para garantizar que todas las personas puedan tener voz y su espacio. (O2 P29P,P14P,I 1.15).

En las entrevistas y en el grupo de discusión también aparecieron **barreras** que encuentran profesorado y familiares **a la hora de participar en otros espacios**

tradicionales de formación permanente. Hacían referencia fundamentalmente a cursos y escuelas de padres dirigidas por “expertos”. En las valoraciones de las familias hay implícito un sentimiento de “falta de conocimiento” que debe ser compensado por la persona experta.

Claro, porque digamos...te inculcan desde muchos ámbitos que quien sabe es el profesor o profesora o la persona que viene a dar el curso, que nadie levanta la mano porque te da cosa

(GD P25F 1.7)

Hombre es que son muy diferentes porque una escuela de padres vas a escuchar básicamente y sobretodo, pues eso, al principio cuando tienes los hijos muy pequeños pues andas como muy perdido. Son muchas cosas las que te vienen encima de pronto y entonces vas a recibir información, son mucho más pasivas. (E4 P7F 1.2)

Una de las coordinadoras del proyecto municipal cuenta su experiencia como formadora en escuelas de padres y madres, y cómo el enfoque inicial minusvalora el conocimiento de las familias sobre su propia realidad educativa y deslegitima su derecho a decidir sobre el contenido de su formación.

Yo cuando empecé a trabajar en el ámbito de la educación, empecé de ponente en escuelas de madres y padres, y hace como siete u ocho años, cuando empezamos a trabajar más sobre esta otra mirada, y ver el sentido de la formación de familiares más vinculado a lo que estamos haciendo aquí, es una de las sensaciones más grandes que he tenido en mi vida de fraude. (...) un fraude el mensaje de: “vamos a enseñar a los padres a...(le responden otros participantes: “a ser padres”) [se ríe]... es que me parece una cosa... (GD P2C 1.3)

Por parte del profesorado se enfatiza más el matiz de la pasividad, de la escasa interacción con la persona “experta” y sobre todo, entre los y las participantes.

Porque el formato de los cursos está basado en un experto que cuenta lo que sabe a los demás y los demás, mayoritariamente escuchan. En algún momento pueden decir algo, pero solo escuchan. Entonces, adoptan una actitud pasiva... (E7 P5P 1.2)

Pero al final, las posibilidades de enriquecimiento personal a veces son que coges una frase, coges dos, pero...la participación es diferente; entonces, a veces es como: “yo...ya me lo puedo leer”. Si es que hay cosas que ya me las puedo leer...lo que me falta es la otra

parte [se refiere a la interacción en torno al contenido], que es lo que tiene la tertulia (GD P2C 1.2)

A continuación ahondaremos más en esta diferenciación, con el análisis de la dimensión transformadora.

1.1.2 Participación y diálogo: dimensión transformadora

Lo primero a destacar en el análisis de esta dimensión es que las observaciones y las emisiones de los y las participantes recogidas, triplican a las encontradas en la dimensión exclusora. Esto permite hacernos una primera idea global del potencial de la tertulia pedagógica dialógica en relación a la participación y al tipo de diálogo que se genera en este espacio formativo. Por este motivo hemos organizado la información en distintos apartados a modo de subcategorías. Estos hacen referencia a: la apertura de los espacios para permitir una mayor participación; la diversidad en cuanto al perfil de las personas que participan en la TPD y los beneficios que conlleva; cómo se cumple el principio de “igualdad de diferencias” de la concepción comunicativa del aprendizaje; las pretensiones de entendimiento y cómo se gestiona el disenso; la moderación; cómo aumenta el nivel de participación durante las sesiones y a medida que avanzan las tertulias; el clima y el sentimiento grupal que se genera; los diálogos que traspasan el espacio de la tertulia; y las características y aportes observados respecto a otras estrategias de formación permanente.

Abriendo espacios a la participación

La primera transformación que constatamos es la vinculada a la propia estructura del Consejo Municipal de Educación, órgano municipal de representación y participación de toda la comunidad educativa de Rivas (profesorado, alumnado, familias, técnicos municipales, partidos políticos, sindicatos...). Antes del desarrollo del convenio de colaboración INCLUD-ED – Ayuntamiento de Rivas-Vaciamadrid no se había visto necesaria la revisión del funcionamiento de este órgano. El Consejo tiene a su vez una serie de comisiones que antes de la firma eran únicamente representativas, es decir, solo acudía una persona asignada por el claustro y por la AMPA de cada centro educativo. La primera transformación de este órgano fue generar una nueva comisión: “Comisión de Actuaciones de Éxito INCLUD-ED”. Esta comisión tendría como objetivo hacer un seguimiento de las AEE que fueran desarrollándose en el marco del Proyecto municipal, además de formar a un equipo de personas que pudiera asesorar y

acompañar en la puesta en marcha de estas actuaciones a los distintos centros educativos del municipio. Esta formación se haría en base a una Tertulia Dialógica de carácter Pedagógico (TPD). Entre los principios de la misma está la total apertura a la participación de los distintos perfiles o colectivos de la Comunidad, así que frente al anterior funcionamiento más representativo y rígido, **la tertulia ha brindado a este espacio una mayor apertura y flexibilidad.**

Los participantes entrevistados y las personas encargadas de la coordinación del Proyecto municipal muestran en las entrevistas su asombro inicial ante la participación obtenida cuando se abrió esta convocatoria. Así lo afirma el técnico municipal de educación que coordina esta comisión:

Con lo cual abrimos el abanico de participación y eso se notó, porque el primer año, los dos años, de hecho, pero el primero fue espectacular el número de personas que se adscribieron a esta comisión, de 40 a 50 personas y con una asistencia media muy alta. Y luego lo que vimos más adelante, en esta comisión que es participativa, no hubo ni siquiera que tener en cuenta eso, porque de un centro puede venir más de una persona y no hay ningún problema. Se ha abierto y se ha hecho mucho más flexible, ¿no?. (E1 P1T 6.3)

Además, al espacio de la comisión y a la tertulia se han acercado personas (familiares y profesorado) interesadas personalmente aunque su centro educativo no se haya adscrito al Proyecto municipal. Esto tiene en sí un potencial transformador y superador de las barreras que observábamos en la anterior categoría (los equipos directivos pueden ser un filtro que limita a sus comunidades educativas el acceso a este proyecto):

Que centros que todavía no han iniciado el proyecto, que ni siquiera han solicitado que les demos la primera sesión formativa-informativa al claustro, pero ahí hay profesorado que voluntariamente en su tiempo libre se ha adscrito a la tertulia y va viendo (E1 P1T 6.4)

Se valora en definitiva un éxito en la participación, superando notablemente el número de participantes que hay en otras comisiones del Consejo Municipal. Incluso para los técnicos municipales ha revitalizado la participación que estaba disminuyendo en estos últimos años.

Desde mi experiencia desde que trabajo en educación y en relación con las comisiones del Consejo Municipal, pues es una cosa que llevábamos un tiempo tratando, que nos parecía difícil fomentar la participación...hay muchos recortes, mucha negatividad, poco optimismo. Pues desde que el año pasado abrimos esta comisión, yo no había visto una cosa parecida

en muchos años. En principio, cómo se apuntó la gente, cómo se llenó, sin apenas explicar que íbamos a hacer en la comisión. Sin saber muy claro desde el primer momento el peso que iba a tener la tertulia pedagógica y sin embargo, creo que ha sido el principal elemento de apoyo, que le da a la gente vidilla en el ámbito educativo, algo que no veía en mucho tiempo. (GR P1T 6.13)

Esta comisión ha incrementado su número de participantes incluso teniendo que reunirse muchas más veces que el resto de comisiones del Consejo:

Yo creo que es la comisión con clara...no solamente en cuanto al número sino en cuanto a convocatorias que este curso nos hemos juntado nueve veces. Cualquier comisión del consejo municipal se reúne tres veces al año o cuatro (...) De hecho cuando en este curso se vio el tema a finales de que andábamos apurados de fechas, de tiempos y tal... y la gente decidió acabar el libro y reunirse, o sea que...hay una demanda. (E1 P1T 6.14)

En las barreras detectadas, el técnico municipal coordinador de este espacio comentaba que había algunos temas polémicos (crisis, recortes en educación, comedor escolar...) que estaban causando el desánimo y en ocasiones, la confrontación Ayuntamiento-Comunidad educativa, afectando a la participación del profesorado y las familias. Sin embargo este espacio y el resto de actuaciones del proyecto están neutralizando esas dificultades, revitalizando la participación.

El que ha supuesto la frescura que ha supuesto en un proceso participativo que iba a la baja, especialmente en el campo educativo, siempre ligada la participación a problemáticas. Y aquí ha reactivado la participación de profesorado y de familias pero ligada a la ilusión y a las expectativas y a la mejora en la educación...con un formato muy sencillo. (E1 P1T 6.6)

También se valora desde la coordinación del proyecto que el espacio de la tertulia ha supuesto un nuevo modelo de participación que incluso exige más trabajo que otras comisiones pero con el que la gente está ilusionada y por eso responde bien.

Y luego cuando llegó lo de las tertulias, nosotros comentábamos: “vamos a ver si al mandarles deberes, si les mandamos leer, vamos a ver si...” y no, la verdad es que la participación ha sido todo un éxito. Al principio como les saturamos tanto con actividades de participación las animábamos porque no sabíamos si iban a seguir participando y la verdad es que las llamábamos para recordárselo y decían: “sí, sí, estoy haciendo los deberes...”, hay una cultura de hasta hacer los deberes, porque les interesa. Porque cualquier persona

no tiene la obligación de venir y con la que tenemos encima, de cosas que tenemos que hacer, pues a veces leerte un texto...pero La gente lo hacía encantada. (GR P23T 6.13)

Sí, pero quizás motivado por la ilusión que ha generado el proyecto. Porque antes, yo creo que nos faltaba algo en la participación que fuera ilusionante para quienes participan, ¿no?. (GR P1T 6.14)

Pese a ser una actividad totalmente voluntaria y gratuita, sorprende a coordinadores, técnicos municipales y a algunos participantes la continuidad en la participación. Se valora como un compromiso personal.

Yo he visto a bastantes personas este año en la tertulia. Primero su continuidad, me ha asombrado positivamente la continuidad, que es el compromiso realmente. (E8 P24P 6.)

y mira que me cuesta a veces porque leer los libros que leemos a veces es un esfuerzo, pero es un esfuerzo que vas a compartir con otros compañeros, que lo vas a comentar... que además tienes un compromiso, te has comprometido a leer eso (E9 OM 6.4)

Vemos en este último fragmento la coincidencia con la opinión de la coordinadora de las TPDs de Mérida. Sin embargo, este compromiso va unido a su vez con una valoración positiva y muy motivadora para los participantes.

Pero mira, es que hay un compañero, director de un colegio que dice que las tertulias son mágicas y placenteras (E9OM6.4)

También se valora como factor facilitador de esta participación y de la implementación de la tertulia (y del resto de AEE), la sencillez para empezar a funcionar.

A nivel de puesta en marcha de las actuaciones del INCLUD-ED y de la propia tertulia ves que las dinámicas son sencillas, que es posible poner en marcha este proyecto porque, aunque tiene detrás mucha carga teórica, pero el mensaje que se traslada a las familias y las formas de poner en marcha las actuaciones de grupos interactivos, de lectura, de la tertulia son sencillas, son aplicables y quizás eso también es un rasgo muy importante. (E1 P1T 6.6)

Otras de las características facilitadoras de la participación de la TPD es su apertura constante a recibir nuevas y nuevos participantes anualmente o incluso a lo largo del mismo curso. En todas las actas de asistencia recogidas a lo largo de los dos primeros

años de la tertulia de Rivas observamos como es una constante, recibir nuevos participantes interesados e interesadas. Se trata de una característica compartida con las tertulias de Mérida y Valencia:

Todos los sábados aparecía alguien. Entonces, claro, lo que hacemos es que de 9:30 a 10:00 tratamos de contextualizar y de ubicarle para que luego se sitúe rápidamente ¿no? y no enlentecer el trabajo. (E10 CV 6.3)

Entonces, se hace una primera sesión donde se explica un poquito la metodología de tertulias y se explican los principios del aprendizaje dialógico, bueno, más que nada porque hay un grupo que se mantiene a lo largo de los años, o sea, estaremos como 5 o 6 personas que hemos asistido permanentemente al seminario y después, un grupo de personas que vienen este año, que a lo mejor al siguiente curso no pueden, pero que se vuelven a incorporar a los dos años, vamos, lo que queremos es que sea un espacio de referencia, una formación de calidad, de tal manera que estemos ahí; que tú este año no puedes, pero que sepas que existimos y que dentro de dos años te puedes incorporar...o sea, que estamos ahí. (E9 OM 6.2)

Tal es la apertura que incluso se permite la participación por videoconferencia como en el caso de Mérida:

Y este año lo hemos hecho incluso vía on-line con una chica en Francia que estaba muy interesada en las tertulias pedagógicas y nos comunicábamos por “Skype” y ella participaba. (E9 OM 6.3)

Otro dato compartido con la tertulia de Valencia es la atracción que genera este proyecto.

Pero este año se dobló, o sea, vinieron 25 nuevos el primer día, ¿no? entonces, claro...eh... bueno, tuvimos un dilema: ¿partimos la tertulia, o no? (E10 CV 6.4)

Perfil de los participantes: diversidad y apertura.

El grupo que asiste a la tertulia es tan amplio y diverso que a muchos participantes les llama la atención por no ser frecuente encontrar un espacio educativo de similares características. Es el rasgo que más destaca un familiar participante en su entrevista:

Pues lo que más me llama la atención, a pesar de los contenidos, que a veces los contenidos pueden ser complicados, a veces; la heterogeneidad de las personas que

asisten, diferentes niveles culturales, diferentes experiencias profesionales, diferente todo, ¿no? . Y el hecho de poder estar hablando una misma cosa, me llama la atención. No es habitual. (E6 P35F 6.2)

Otro participante, padre de un centro escolar de Rivas, expone a lo largo de su entrevista que el tipo de persona que acude a estas tertulias tiene un carácter concreto, con una actitud abierta a todo lo que conlleva este espacio:

Bien es cierto que también los que participamos en estas cosas somos un poco especiales en el sentido de que ya venimos muy motivados o por lo menos en esta primera experiencia yo creo que eso también se nota. Es decir, hay gente que... yo conozco a unos cuantos de los profesionales que hay y esos siempre han sido, pues eso, gente abierta, gente que te escucha, con la que has podido hablar, etc. etc., Pero yo creo que incluso aunque no fuera ese tipo de perfil, el formato de las tertulias lo facilita o lo incentiva. (E4 P7F 6.4)

Beneficios de la diversidad

Todos los participantes entrevistados así como en los grupos de discusión y revisión realizados hay consenso en el gran valor que tiene realizar una tertulia pedagógica en la que haya participantes de los distintos perfiles que componen la comunidad educativa. Coordinadores, alumnado, profesorado y familias coinciden en que se analiza el texto y la realidad educativa desde puntos de vista diferentes que se complementan y enriquecen. Aportamos una valoración de cada uno de los perfiles participantes:

Una de las coordinadoras del proyecto:

Lo que noto es que es más rico cuando hay más perfiles, porque sí que es verdad que aunque los profesores de un centro sean cada uno de una manera, muchas veces tiene un fondo muy similar y unas inquietudes muy similares. Bueno dentro de que también hay muchas diferencias, pero no es lo mismo cuando aportan sólo profesores que cuando aportan otros perfiles porque la visión es muy diferente y entonces, a veces, lo profesores, están leyendo un texto y lo están enfocando hacia su labor en el aula, y claro les cuesta mucho más ver otro ángulo; pero cuando lo ve una madre que no vive en aula, pues el ángulo es totalmente diferente o cuando lo trasmite un alumno que está en el aula pero desde otro lado también. Y también es muy rico cuando están los técnicos del Ayuntamiento que se están empapando de la teoría pero no han estado dentro del aula; entonces tiene una visión más general, a lo mejor, de la localidad o de lo que ellos pueden aportar con sus

programas de mejora...yo creo que es mucho más rico si los perfiles son diversos, aunque también a veces, es más difícil...(E2P23C6.)

Un alumno:

Pues un profesor puede que vea a los alumnos con unos ojos o vea lo que pasa entre ellos con unos ojos, porque es profesor, pero dentro de los alumnos, pues se ve de otra forma o igual se pueden ver otras soluciones, o problemas que no ve el profesor. Entonces, pues eso, tener gente entre alumnos, profesores y padres es muy interesante. (E3 P11A 6.4)

Un padre:

Pues hombre yo creo que lo más positivo es precisamente la diversidad de puntos de vista o de posibles puntos de vista porque claro, cuando uno está metido en... en concreto los propios profesionales están ejerciendo su profesión, están todo el día dando clase, están con los chavales y demás de alguna manera tienen una perspectiva... iba a decir cerrada. No es cerrada sino una cierta perspectiva,.. Las familias, desde nuestra posición pues vemos las cosas de otra manera y los técnicos, como técnicos pues las ven de otra manera. Entonces el poder estar todos hablando de un tema común y compartiendo ideas, yo creo que eso da mucha más amplitud de mira. Porque puedes ver lo que piensan los demás, puedes contrastarlo, puedes incluso, si no estás de acuerdo, discutirlo o ponerlo en común y las posturas se flexibilizan mucho y además muchas veces entiendes por qué hacen ciertas cosas los demás agentes. (E4 P7F 6.4)

Una maestra:

Enriquece muchísimo más. Porque al final todos vemos las cosas desde el sitio donde estamos situados. Con lo cual tenemos una visión sesgada. El hecho de intercambiar cosas con el que está sentado enfrente, supone que yo aporte mi visión y conozco la visión de los otros, conozco más. (E7 P5P 6.2)

Tener distintas trayectorias académicas y profesionales permite hacer una interpretación variada de los textos que al explicársela al resto, mejora la comprensión del contenido, clarifica posibles dudas, amplía la interpretación hecha en la lectura previa individual, etc.

El diálogo te hace muchas veces pues fijarte en cosas que tú solo no has percibido o a ver o entender las cosas de una manera distinta o aunque no las entiendas de una manera

distinta por tema de opiniones, pues a entender que no todo el mundo piensa lo mismo, saca las mismas conclusiones del mismo texto. Yo creo que es una manera de reflexionar... (E6 P35F 6.4)

Una de las profesoras, para mí ha tenido mucho valor lo que decía porque es una persona que se expresa fenomenal y había muchas cosas que yo no entendía o porque..., porque los libros han sido densos y había veces que no llegabas y ella se ponía a explicarlo y decías: ¡madre mía!, si es que... qué bien lo estoy entendiendo ahora mismo, ¿no?, entonces yo creo que está muy bien que cada uno aporte lo que pueda aportar y esta mujer, pues... la verdad, es que al final, entendías perfectamente lo que... bueno, en general, todos, los profesores, en general, se han expresado perfectamente y hemos llegado a entender muy bien los libros, los libros que hemos leído. (E5 P22F 6.2)

La tertulia a su vez, favorece el encuentro entre profesionales docentes de distintas etapas educativas y perfiles profesionales. Este encuentro no es posible en otras modalidades formativas del profesorado.

P24. Sí estoy de acuerdo porque, de hecho, no es solo la etapa de infantil y primaria, están también de las escuelas infantiles, las AMPAS, los colegios de educación especial, es que me parece importantísimo también. (GR P24P 6.9)

La heterogeneidad de participantes, también entre el propio profesorado, permite poner en común las necesidades de los maestros y maestras de los distintos niveles y etapas, que de otra forma no se visibilizaría. En el fragmento de esta observación comunicativa se ve claramente:

P13 habla de la importancia de la coordinación. Echa de menos que en primaria exista una coordinación vertical como ocurre con los departamentos de secundaria. Sin embargo, P14, que trabaja en secundaria, le dice que ella echa de menos la coordinación de nivel. Al final llegan a la idea de que es muy importante mantener una coordinación tanto horizontal como vertical. (02 P13P,P14P 6.3)

Otro factor de diversidad detectado es la edad de los participantes, que permite el contraste de puntos de vista entre personas de varias generaciones. El aporte de la visión histórica que pueden hacer las personas mayores, como un abuelo voluntario, o profesorado con una larga trayectoria docente, ofrece puntos de referencia para analizar los textos y comparar las realidades educativas recientes con las pasadas, lo que enriquece el debate.

P9. Aludiendo a sus años, este abuelo participante, explica que él conoce experiencias de participación similares en Madrid en los años 70. Habla concretamente del colegio de sus hijos y de la buena acogida que tenía por parte del profesorado: “yo entraba a la cocina y me ponía a comer con los profesores”. Además habla de otras experiencias como la de profesores de la república represaliados que daban clases en sus casas y que con una pedagogía diferente, estos alumnos se examinaban posteriormente por libre, obteniendo también buenos resultados. (O2 P9F 6.14)

P6. Dice que este comentario final no es nada banal y enfatiza la regresión que ha habido en la educación en los últimos años. Explica que empezó a dar clases en el año 82 y ha ido a menos, a menos, a menos...Echa de menos el uso de los laboratorios de ciencias y naturales y cómo se han suprimido con la introducción de la asignatura de conocimiento del medio (O4 P9F,P6P 6.8)

Promover un espacio de formación donde puedan encontrarse agentes de los distintos centros educativos del municipio resulta especialmente interesante pues se van poniendo sobre la mesa, a medida que se comenta el texto, inquietudes, dificultades, retos que tiene cada comunidad educativa. Esto permite conocer otras realidades cercanas y en ocasiones, vislumbrar coincidencias y plantear a partir de ese análisis y de lo que aportan los textos, propuestas de solución y mejora. Así lo afirma una de las coordinadoras del proyecto municipal:

Algo que a mí me ha parecido muy interesante es que diferentes centros que no tienen nada que ver unos con otros compartan inquietudes muy profundas y muy similares pero que, igual, si no hubieran compartido este espacio no se hubieran dando cuenta de ello, entonces, cuando se pone sobre la mesa un problema, una inquietud que surge y ves que otros centros lo comparten, entonces se puede buscar una solución conjunta entre todos. (E2 P23C 6.6)

En el espacio de la tertulia pueden coincidir familiares y profesorado de un mismo centro educativo. Esto tiene un especial potencial transformador como veremos en otras categorías. En el siguiente fragmento de una observación comunicativa una profesora expresa las nuevas reflexiones que están surgiendo en su colegio en torno a la participación de familiares:

P16 Quiere ofrecer una respuesta a la pregunta de cómo propiciar que exista una mayor comunicación con las familias. Dice que le llama la atención el cambio radical que se produce cuando los niños pasan de la escuela infantil al colegio de primaria. Explica que ahora que están empezando a impulsar el proyecto INCLUD-ED ayer tuvieron un claustro y

estuvieron hablando sobre la participación de las familias, concluyendo que para facilitar esta participación las familias necesitan sentir que forman “parte de”. INCLUD-ED está consiguiendo eso...(mira a un participante y sonríe). Luego dice: “te miro a ti porque eres familiar nuestro” (el resto de participantes sonríen). (O2 P16P 6.17)

La tertulia dialógica ofrece por tanto, un espacio de encuentro y comunicación igualitaria en el que pueden debatir y llegar a acuerdos distintos agentes educativos de un mismo centro, que luego les sirva para promover transformaciones conjuntas. Desarrollaremos esta idea más ampliamente en la categoría sobre relaciones y colaboración entre agentes (apartado 1.3.2.).

Contrastando este análisis con las entrevistas que hicimos a las coordinadoras de la tertulia de Valencia y de Mérida, ambas coinciden igualmente en contemplar la diversidad como un valor añadido a las tertulias dialógicas que además, es aconsejable potenciar y ampliar. Ambas expresan esta necesidad al contar con una diversidad de participantes más limitada con respecto a la tertulia de Madrid.

Es que nosotros entendemos dentro del aprendizaje dialógico que a más diversidad, mayor aprendizaje y que ojalá estuvieran representadas bueno, pues muchas diversidades, tanto de profesorado como de familiares. No tenemos familiares pero es una necesidad que se ha planteado en las evaluaciones. (E9 OM 6.1)

Lo que más hay es docentes en activo, que es el reto que comentaba antes, que queremos un poco empezar a trabajar en la línea de incorporar más familiares, porque cuando han salido diálogos, eh...entre familiares y profesores, ha sido muy enriquecedor, entonces vemos que es importante tener más...mas familiares entre nosotros...para optimizar la acción formativa. (E10 CV 6.4)

Igualdad de diferencias

Pero podríamos preguntarnos si existe en este espacio una escucha igualitaria a todas las voces, respetando las diferencias de pensamiento y opiniones, superando las barreras estructurales y de poder que normalmente imperan en los centros y espacios educativos. Existen evidencias claras de que todas las voces son escuchadas en igualdad, si bien es un proceso que se ha ido notando poco a poco según avanzaban las sesiones y todas las y los participantes se van familiarizando con los criterios y dinámica de la tertulia.

Nos parece especialmente importante destacar el testimonio de una participante, del perfil de familias, sin estudios superiores, que expresa cómo la apertura de esta tertulia, los principios y clima que aquí se generan permiten que pueda aportar al diálogo del mismo modo que lo hace cualquier otro participante docente. De sus palabras se extrae ese potencial transformador:

Yo, por mi vivencia, la primera vez que vienes dices: “¡Dios mío, qué vengo hacer yo aquí!, que yo no soy profesora ni nada, de nada”, como que te sientes un poco rara. Te dan un texto que entiendes perfectamente y con ayuda de los demás, lo entiendes mucho mejor y ves que hay gente que habla tan bien que tú dices: “qué tengo que decir yo aquí”, ¿sabes?. En la primera tertulia te sientes como diciendo: “es que yo realmente no voy a poder aportar aquí nada” y poco a poco, sí que te das cuenta que tienes algo que decir y que puedes decirlo igual de bien con otras palabras; que no hace falta ser un experto en decir las cosas, ¿no?. A mí sí que me ha venido bastante bien porque yo, especialmente la primera vez, vine, me leí mi texto y escuché. Es que nunca sabía cuando podría decir yo, lo que yo tenía que decir porque era como...como que “yo no soy de aquí”, ¿no?. Es decir, te sientes...porque es la primera vez, luego ya... (GD P25F 6.7)

Vamos a analizar un ejemplo obtenido de las observaciones comunicativas, donde comprobamos cómo un alumno participante en la tertulia aporta soluciones ante las dificultades que expresaba una profesora de Secundaria y donde su aportación es escuchada y valorada, en igualdad de condiciones:

P14 Comienza argumentando que la idea de conseguir que lleguen todos los alumnos a cumplir los objetivos le resulta muy complicada, aunque sea con más gente. Explica que algunos alumnos llegan con un desfase de tal grado que lo hace realmente complicado. Pone como ejemplo, chavales que no saben leer en secundaria. Desde aquí argumenta que tal vez, en estos casos, no es tan mala idea crear pequeños grupos homogéneos para poder trabajar estos contenidos específicos que les faltan.

Al plantear esta dificultad, algunos participantes dan respuestas y P11 expresa:

“si no tiene más de tres horas a la semana yo si estuviera en su lugar, podría llegar a un acuerdo con el profesor de Lengua y Literatura y a séptima hora siempre se podrían hacer cursos entre vosotros dos con esos alumnos para que mejoraran en lectura solamente, no sé, creo yo”.

Tras esta intervención se produce algún comentario en bajo y caras de afirmación e incluso sorpresa. (02 P11A 6.19)

La aportación de este alumno va en la línea de poder implementar otra de las AEE identificadas en la investigación europea INCLUD-ED: La extensión del tiempo de aprendizaje. Sabe que las séptimas horas en el instituto no suelen realizarse actividades académicas y los alumnos y alumnas se van a sus casas, pese a ser una hora contemplada en el horario lectivo con distintas posibilidades organizativas.

En una tertulia posterior este participante volvió a hacer otra aportación breve pero muy bien valorada por el resto de participantes. La coordinadora aprovecha su intervención para expresar que debería valorarse seriamente la propuesta que hizo este alumno en aquella sesión:

“Yo creo que aquí hay un proyecto para las séptimas horas de los institutos”. (O4 P2C6.10)

Se evidencia así como la aportación de este alumno es valorada por sus argumentos y no por su perfil personal o académico. La tertulia favorece este diálogo igualitario y que las aportaciones de todos y todas sean valoradas en función de la validez de sus argumentos y no del poder que ostente la persona que las hace.

Más tarde, la misma coordinadora expresó estas palabras en el grupo de discusión:

Yo recuerdo aportaciones concretas de uno de los participantes de P11 que es estudiante de 4º de la ESO, que es que hacía aportaciones que ya me hubiese gustado a mí que mis profesores de universidad me las hubiesen hecho, o sea, de toda esta teoría ha hecho aportaciones súper concretas de mejora (...) ¡Pero es que son aportaciones que han dado en el clavo!. Yo no sé si ha sido porque ya las traía de casa o porque aquí las ha construido en base al diálogo, pero son de una calidad estupenda. (GD P2C 6.6)

Es interesante escuchar la sencillez con la que este participante expresa en su entrevista como vive esta igualdad de diferencias dentro de la TPD:

I. ¿Consideras que tus aportaciones son tenidas en cuenta en este espacio?

P11 sí, son tenidas en cuenta porque se recogen en el acta, se están escribiendo y eso, y además, luego cuando terminan las sesiones si... No sé, un día, que me felicitaron y eso. Y yo no consideraba que hubiera dicho algo tan... para que me felicitarán y eso, pero bueno, pues, lo hicieron.

I o sea que te sientes reconocido con lo que tú puedes aportar...

P11 sí, claro. Pues por eso te decía antes, porque estamos todos iguales y entonces, pues no... porque yo sea menor de edad o porque esté en el instituto pues no tengo por qué ser menos.

(E3 P1A 6.4)

Las y los participantes familiares entrevistados sienten que la tertulia es un espacio en el que todas las voces son respetadas y tenidas en cuenta. Un padre comenta sorprendido al leer en el grupo de revisión mis observaciones iniciales, que pueda estar contemplando otra posibilidad.

P7. Está muy bien que ahora lo podamos valorar y mi visión desde el punto de vista de las familias es que en ningún momento en todas las tertulias en las que he estado, he tenido esa sensación de que no se valore mi opinión incluso, las del resto de familias de la misma manera que un profesional o de un supuesto experto. En ningún caso, es decir, además me ha sorprendido por eso, porque no me lo esperaba; ha sido tan...tan no sentir esa sensación que incluso no se me ha ocurrido pensar que pudiera estar eso.

Y la segunda cosa es el tema de las posiciones de poder; tampoco he tenido esa sensación...o al menos no en general, a lo mejor en algún momento puntual lo ha podido haber pero ni me acuerdo. Es decir, como sensación general de la tertulia, no he tenido esa sensación de que haya situaciones de poder o gente que desde su trayectoria o desde su experiencia, intente imponer su criterio. (GR P7F 6.1)

Una de las coordinadoras del Proyecto municipal ahonda en esta idea, resaltando en el grupo de discusión la calidad y validez de las aportaciones de todas las personas participantes:

Yo creo que además, una prueba son las aportaciones; es cierto que a veces, identificas si quien ha hecho la aportación es docente o no, porque parten: “porque en mi clase...o porque mi hijo que está...” (risas) . Pero salvo por ese tipo de pistas, yo creo que no hay diferencia en cuanto a la profundidad o la calidad de las aportaciones de unos o de otros. Es cierto que a lo mejor, cuando te enfrentas solo a la lectura, cada uno habremos llegado a la lectura de una manera, en ese, enfrentarnos solos al texto y lo habremos conectado dependiendo de nuestra experiencia previa con más cosas o con menos, pero cuando estamos aquí las aportaciones son todas...igualmente válidas. (GD P2C 6.6)

De forma complementaria, una de las maestras ponía énfasis en su entrevista en la capacidad de escucha que se necesita en la tertulia valorando, dentro de esta igualdad de diferencias, el esfuerzo que todas las personas hacen a la hora de dar sus argumentaciones. Esa escucha atenta y respetuosa ayuda a que otros participantes se animen más a intervenir:

Es decir, más que el lenguaje que tú utilizas es más importante la escucha. Es decir, escuchar al otro, incluso, escucharle en esa lucha personal que muchas personas tienen porque tienen miedo a expresarse o piensan que no tienen nada que decir o les da vergüenza hablar en un foro o creen que lo que ellos van a decir no tiene ningún valor...esa escucha es a la que yo me refiero (E8 P24P 6.6)

Disenso y pretensión de entendimiento

En la tertulia, como en cualquier espacio de diálogo y comunicación, también surge el disenso, pero hemos observado cómo se intenta abordar desde una posición de respeto.

Y una cosa que me ha encantado de la tertulia, es que no ha habido ningún debate encendido en el peor sentido de la palabra. O sea, que hemos podido tener distintos puntos de vista, pero no hemos entrado en esto del careo, incluso cuando ha habido posibilidades. (GD P2C 6.8)

Así, familiares participantes superan las barreras a la comunicación ligadas a las jerarquías y posiciones de poder presentes en los espacios escolares y sienten que la tertulia les permite manifestar posturas diferentes a las del profesorado, sin miedo a expresarse. Lo comenta este padre participante en su entrevista:

Me llamaba mucho la atención el ponernos todos a la misma altura y empezar a hablar sin tapujos, sin miedos de “a ver si meto la pata”, no, no...ese ambiente me encanta. Incluso cuando eres crítico, ¿no? lo puedes ser. (E6 P35F 6.2)

Esto es posible gracias a los principios del aprendizaje dialógico que inspiran la tertulia, los criterios de funcionamiento que se explicitan y cómo se modera.

Lo positivo es eso, que como puedes expresar libremente lo que piensas y los otros te pueden decir libremente sin ningún tipo de enfrentamiento también lo que piensan, o si no estas de acuerdo o no lo ve como tu.... Ya te digo, yo la sensación que tengo es mas bien al contrario, es decir, que cuando hay contraste o hay diversos puntos de vista al final mucha veces lo que te das cuenta es eso, que estas diciendo lo mismo pero de otra manera. O sea que al revés, no provoca enfrentamientos sino todo lo contrario. (E4 P7F 6.5)

La orientadora de Mérida y la coordinadora de la tertulia de Valencia comparten que el disenso se entiende como algo natural. La “confrontación” ha de ser positiva, buscando siempre el entendimiento.

Hay una compañera que dice mucho “a mí me encanta cuando un texto, o sea... hace una interpretación desde una óptica, desde un punto de vista, y viene la otra persona y lo hace desde otra” o sea, eso a nivel de texto, pero también a nivel de... es que eso ocurre mucho cuando tú confrontas, en sentido positivo (E9 OM 6.6)

Entonces...has de enfrentarte un poco a los debates con solidaridad, o sea, tú lo que quieres es construir saber junto con esa otra persona, así que si tiene otra opinión, a ver cómo nos aclaramos...pero no....no se trata...de ser contrincantes en nada, ¿no?
(E10 CV 6.7)

A lo largo de las observaciones encontramos varios ejemplos de cómo los distintos puntos de vista al final confluyen en acuerdos a través del diálogo, cuando hay una disposición favorable al entendimiento. Rescatamos aquí el fragmento de una observación comunicativa. En ella se generó un debate en torno a los comentarios de texto. Partió de una crítica a cómo se desarrollaba esta actividad en la escuela tradicional y terminó proponiéndose una alternativa en base a la fundamentación científica y teórica que aportaban los textos.

P6. “En realidad esta lectura dialógica es el *anticomentario de texto*”. Explica que no estudió literatura y se fue desencantando con ella porque sus profesores al hacer comentarios de texto, le decían que no sacaba bien las ideas principales. Aquí en las tertulias, se enfrentan a esta postura “tú sacas esto, tú sacas esto y a lo mejor uno saca hasta algo que ni está...bueno, pues de eso se trata (...) Todo el mundo se ha hartado de decir que la obra literaria se completa con el lector. Muy bonito, pero luego llega el profesor y dice no, no, no...porque a él le dijeron hace 20 años que era eso y estamos reproduciendo un pensamiento único”. Entonces, el concepto de interpretación libre y colectiva del texto es un aspecto que le parece muy interesante de las tertulias dialógicas.

P2. En relación al comentario de P6, opina que no habría que contraponer los comentarios de texto a las tertulias dialógicas. Son actuaciones diferentes pero complementarias y es necesario aprender a hacer comentarios de texto. Sin embargo, se pueden utilizar otras actuaciones como los grupos interactivos para poder mejorar su realización, ya que se tendrán en cuenta más puntos de vista y seguro que los resultados de los alumnos y alumnas mejorarán.

P7. Comenta que está muy de acuerdo sobre lo dicho por P6 sobre los comentarios de texto y dice que lo que él ha interpretado (le pide confirmación) es que apostaría por la realización de una especie de “comentarios de texto dialógicos”: “Serían muchísimo más enriquecedores porque aportaría la visión de mucha gente y se podría sobre eso discutir,

razonar y ver las diversas opiniones y formas de entender un texto”. Entonces desde ese punto de vista cree que la idea de hacer comentarios de texto dialógicos es muy buena.

P6. Confirma: “Lo que yo decía no era que esté en contra de hacer comentarios de texto, sino que lo que yo hacía no era un comentario de texto; era un pseudocomentario de texto. Yo lo que hacía era repetir lo que alguna autoridad había decidido sobre un autor que se había muerto hace 500 años; ¡a saber lo que quería haber dicho!...pero él estaba seguro de que era eso, porque se lo había dicho su catedrático. Entonces, el comentario de texto realmente es esto ”.

(O4 P6P,P2C,P7F 6.17-18)

Otro ejemplo lo protagoniza una madre que al participar en este espacio no se explica por qué la profesora de sus hijos les dice que no pueden hablar ni ayudarse en la clase, a lo que otra profesora participante ofrece un matiz en la interpretación y al final llegan a una conclusión más elaborada.

P34 Esta madre cuenta como estas actuaciones entran en contradicción con muchas prácticas habituales en las aulas. Ella misma tuvo que hablar con la profesora de su hija para hacerla saber que no le parecía bien que diera el mensaje en el aula de que los niños y no se ayudaran, que no podían hablar.

Sin embargo, P10 le matiza que habría que cuidar el mensaje que se ofrece a los niños porque ella observa que a veces confunden el ayudarse con darle directamente la solución sin explicarle cómo ha llegado a ella, que es de lo que se trata. (P34F,P10P 6.4-5)

Algunos participantes opinan que es importante cuidar el lenguaje que se utiliza en la tertulia para facilitar la comunicación entre todos y todas. El uso que se haga del lenguaje puede suponer una barrera a la comunicación y el entendimiento, pero en la tertulia, los participantes hacen un esfuerzo para que sus argumentaciones puedan ser comprendidas por el resto y ello facilite el entendimiento.

Y otra de las cosas que a mí me alegran de la tertulia es que hemos utilizado, yo creo que en la inmensa mayoría de las sesiones y todas las personas que estamos aquí un lenguaje no exclusivo y no excluyente. Porque sí es verdad que si nos ponemos en plan técnico, los docentes pues hablando de sus CCPs y de sus adaptaciones curriculares y de sus tal (risas entre los participantes)...pues evidentemente pueden marginar y no se ha hecho afortunadamente, o cuando se ha utilizado algo, se ha explicado y eso creo que lo ha dejado muy claro. (GD P3F 6.6)

Que es lo que dice aquí que hacen los niños cuando un niño explica a otro. (...) Entonces yo creo que es lo que ocurre en las tertulias también. Hacemos todos yo creo además, de

manera inconsciente, el esfuerzo por comunicar aquello que nos genera la lectura del libro pero desde la postura de que cada uno de nosotros tenemos a todos los otros dentro. Es decir: “cómo les explico yo para que me entiendan “. (O6 P24P 6.10)

Nos parece importante recoger un testimonio de la coordinadora de Valencia en el que explica cómo se han manifestado incluso diferencias de carácter ideológico y cómo en su tertulia han ido abordándolas de manera que no sean un impedimento para la comunicación, mediante la búsqueda de argumentos con pretensiones de validez.

De hecho tenemos gente muy diversa...como diría yo...de orientación política o ideológica en el seminario y en el primer año eh...pues bueno, yo sí que...pues nos fuimos dos días de excursión a visitar una Comunidad de Aprendizaje y tal, cual...y en una de las conversaciones de la noche pues se creó ahí un ambientillo y tal y cual y entonces, pues estaban ahí hablando sobre temas que pasaban en Valencia, políticas y tal...entonces cuando se van todos a dormir una chica se acerca y estábamos hablando y me dice: “oye, pero esto de las tertulias, de las actuaciones de éxito, ¿esto es para todos, verdad?, es para los de izquierdas, para los de derechas” y yo dije “¡uy claro! y ¿por qué me preguntas eso?” y dice: “nooo, porque ahora en esta conversación que teníamos aquí me sentía un poco incómoda”, ¿no? porque se estaba como criticando mucho a un partido político y ella pues no se había sentido con las fuerzas de dialogar ahí...y bueno...como que se había sentido un poco insegura...Pues eso ahora no pasa, porque ese tipo de conversaciones es como que ya no se dan así. Se dan con mucho más respeto, con muchos más argumentos...entonces, aunque tengan orientaciones diferentes, son conversaciones en las que pueden hablar e intercambiar. (E10 CV 6.4-5)

Moderación eficaz

Comentábamos en la primera categoría la tendencia de algunos y algunas participantes a dialogar según los debates clásicos, sobre todo en las primeras tertulias (réplicas por alusiones, hacer comentarios espontáneos saltándose el turno, etc.). Para neutralizar estas barreras que limitan un diálogo más igualitario, es preciso tener muy en cuenta los criterios de funcionamiento de la tertulia que emanan de los siete principios del aprendizaje dialógico. Para la coordinadora de Valencia es clave hacerlos visibles y tratar de que todo participante los tengan en cuenta:

CV. Lo que te quería decir es que yo creo que sí, que ha de haber intencionalidad de hacer visibles los siete principios

I de hacer visibles cuáles son los criterios de funcionamiento y los siete principios, porque al fin y al cabo, estos criterios que regulan la tertulia no dejan de responder a los siete principios del aprendizaje dialógico.

CV. Exacto, que no porque la hagas, tienen que salir, ¿no?

I claro

CV. Entonces, si los buscas, salen

I ¿hay que hacer un esfuerzo por...porque esto se evidencie y que todo el mundo lo cuide?

CV. Exacto, yo el primer día de la tertulia se los explico; o sea, cuando empezamos la tertulia ponemos los siete principio eh...sobre el fondo, sobre la pizarra o el tablón y los comentamos. “¿Entendemos cuáles son los siete principios, vale?. Comenzamos una nueva tertulia este año y vamos a intentar caminar por hacerlos explícitos ¿no?”- Sí- (haciendo gesto de que les está preguntando y el resto de participantes la responden). “Vale”. Entonces es...empezamos a leer el libro y a trabajar en busca de ellos. No lo dejamos como algo oculto como “a ver si pasa”, sino que todos ellos saben cuáles son los siete y que queremos ir hacia ellos. (...) Ahora en un segundo año te digo: “mira es fundamental hacerlo visible, tiene un impacto mucho mayor. (E10CV 6.7)

Para que la tertulia tenga mayor rigor es necesario partir siempre del texto original y que las argumentaciones se refieran a párrafos concretos. En nuestras observaciones hemos comprobado cómo se facilitaba la adquisición de los textos a todos los participantes (se les enviaba por correo los artículos científicos, se facilitaba una librería del barrio para hacer un pedido colectivo, se llevaban los libros al espacio de la tertulia...) e incluso, los técnicos del Ayuntamiento ofrecían la posibilidad de realizar fotocopias del texto a las personas que se incorporaban nuevas o ese día no lo habían traído (en el caso de los artículos científicos), garantizando que todo el mundo pudiera participar en situación de igualdad. Este criterio es fundamental para la correcta dinámica de la tertulia pues todas las aportaciones deben partir de la lectura directa de párrafos del texto acordado y no en base a segundas interpretaciones.

Además es fundamental que la persona que haga la labor de Moderador/a esté atento/a al diálogo que surja para neutralizar algunas de las barreras detectadas en la anterior categoría:

- Recordar los criterios de funcionamiento al inicio de la sesión si se incorpora alguien por primera vez a la tertulia.

Sí, sí...y cuando se incorpora alguien pues se le explica los siete principios y que queremos crear ese clima, ¿no?; o que cuando debatimos, el de enfrente nunca es un contrincante, ¿no?. (E10 CV 6.7)

- En ocasiones hay que recordar que remitan al párrafo y la página

I Pido que lea el párrafo y la página para que todos los y las participantes podamos situarnos (O3 I 6.2)

- Priorizar la palabra de las personas que menos participan.

Después vuelvo a intervenir como moderador y explico que hay una serie de palabras pedidas, pero como P3 todavía no ha intervenido, le damos prioritariamente la palabra. Así favorecemos un diálogo más igualitario (Gestos de Afirmación y aceptación del resto de participantes).

Retomamos a continuación, los turnos de intervención de participantes que ya han hablado. (O2 I 6.7)

- Reconducir el debate cuando se aleja del texto original, volviendo a recordar cómo deben hacerse las intervenciones.

P1 Bueno, pues si os parece, vamos a retomar el formato de la tertulia, señalando el párrafo y comentándolo. (O6 P1T 6.1)

- Animar a participar a todo el mundo antes de que termine la sesión

Hemos llegado al horario establecido para que finalice la tertulia pero explico que si alguien se ha quedado con algo pendiente por decir puede hacerlo ahora, así como alguien que no haya participado en toda la tertulia. Muchos participantes afirman y dicen que está bien así. (O2 I 6.23)

I. También comento que queda muy poca gente por participar este día y así conseguiríamos “el pleno” así que animo a todos los y las participantes que todavía no han participado. (O4 I 6.11)

- Cortar a algún participante si es preciso (se ha saltado el turno, se excede en el tiempo, utiliza pretensiones de poder, su actitud no está siendo respetuosa en el debate...).

P2. Trata de volver a hablar, pero el moderador dice que el turno de palabra era para P7. Entonces P2, pide rápidamente perdón y deja a P7 que haga su intervención. P7 se ríe, mostrando que no pasa nada, que no se preocupe. (O4 P2C,P7F 6.17)

Este último punto es resaltado además por la coordinadora de Valencia, pues observa que cuando hay una serie de participantes que monopolizan la palabra disminuye la riqueza y participación en la tertulia:

... pues eso, a veces cortar si una persona acapara demasiado, animar al que no...es súper importante. Si se monopoliza por unos cuantos o si se monopoliza por dos o tres que son más expertos que los demás, sí que es cierto que decae... o sea es muy... la parte de moderar es muy importante. (E10 CV 6.6)

Además de la función de la moderación es importante que el propio grupo y el resto de participantes tengan todos estos elementos en cuenta y ayuden a regular el diálogo.

Porque ha habido intervenciones, pues esto, de que no te autorregulas bien, y ha habido a veces, algunas entradas que...y sin embargo, la tertulia como espacio ha sido capaz de regular eso y de que la respuesta no fuese la del...la de la enganchada dialéctica y a mí eso de aquí me ha encantado, porque también al final, es lo que te permite que todo el mundo se sienta algo más cómodo para participar, no solo los que ya estamos más acostumbrados. (GD P2C 6.8)

La coordinadora de Valencia lo expresa a través de este ejemplo:

Además, estamos todos alerta a aprender a vivenciar los siete principios. Entonces cuando alguien habla y da un argumento conforme a su opinión y no conforme a una validez o no lo habla con respeto al de enfrente, intentamos hacerlo visible: “No acuérdate, va; vamos a intentar”, ¿vale?. Entonces, es una forma de ir aprendiendo y que ellos trasladen ese bagaje a la escuela. (E10 CV 6.1)

Cuando la dinámica de la tertulia y las pautas de moderación van calando en los y las participantes, observamos muchas reacciones de autocontrol:

P7 Comienza diciendo: “otra vez brevemente” (no quiere acaparar el turno de palabra pues ya ha realizado varias intervenciones). (O2 P7F 6.22)

Dice inmediatamente después que lo va a dejar pero podría decir mucho más. (Se da cuenta de que lleva mucho tiempo hablando (6 minutos) y quiere dejar hablar a más participantes). (02 P6P, 6.15)

La moderadora da el turno de palabra a P7. y a P24. Ambos declinan su turno de palabra para dar oportunidad de hablar a participantes que todavía no lo han hecho en esta tertulia. (03P7F,P24P,6.4)

Estos esfuerzos de autocontrol son percibidos y agradecidos por los propios participantes. Así lo manifiesta uno de los tertulianos del perfil de familiares:

Funciona muy bien en el tema también de los turnos porque la gente cuando ha participado, muchas veces, los mismos participantes dicen “bueno, como yo ya he hablado dos o tres veces, que hable otro”, es decir, yo creo que a nivel de mecanismo de funcionamiento, por lo menos nuestra tertulia, ha funcionado francamente bien. (E4 P7P 6.8)

Con la práctica, los y las participantes valoran la necesidad de estos criterios de funcionamiento y de los cambios necesarios para una comunicación más igualitaria. Se analizan a sí mismos y toman conciencia del aprendizaje y los pasos que van dando:

Sí, tú te das cuenta; eres consciente cuando estás en ese foro de comunicación de aspectos tuyos que no son buenos para la comunicación, que no generan más comunicación, que lo que generan es cerrazón, lo que generan es posturas de defensa de otros miembros; entonces aprendes eso también, es decir, no tengo que ser tan agresiva al decir eso, no tengo que ser tan impositiva porque yo no lo tengo tampoco tan claro, no puedo ejercer un poder que a lo mejor dentro del aula se me permite pero aquí soy un igual, ¿entiendes? Es decir, para mí eso ha sido un aprendizaje también. (E8 P24P 6.8)

Finalmente, parece que la capacidad de comunicar en base a argumentos de validez se transfiere a otros espacios de la vida laboral y personal de estas participantes, mejorando las relaciones con otras personas en diversos contextos. Por tanto, las transformaciones que generan las TPDs respecto al diálogo y la comunicación tienen un efecto que trasciende el propio espacio de la tertulia.

¡es que se han transformado los diálogos totalmente, totalmente! Y además, es que ellos mismos te dicen: “¡Madre mía, es que ahora voy al cole y no sé cómo decirles ¡que no, que tenemos que argumentar de esta otra forma!”, ¿no?. (E10 CV 6.4)

Lo que yo creo que aporta la tertulia, por lo menos a mí, es aprender a argumentar porque las tertulias, lo que dan mucho valor es a la argumentación de cada participante, entonces, aprendes a argumentar de otra manera, aprendes a no imponer tus criterios y eso luego te sirve para el resto de los marcos donde te mueves. (...) Es que cuando aprendes a dialogar, tus relaciones con las personas cambian, pero con todas: con las que están en tu entorno, con las que están...y cuando aprendes a argumentar te ahorras muchas rabietas, y yo era de rabietas ¿no?, porque exponía las cosas pero de una manera muy directiva y eso no cae bien nunca y no es muy efectivo. Entonces cuando aprendes a decir las cosas de otra manera y escuchar de otra manera, tus relaciones cambian siempre para mejor claro. Y además se te tiene más en cuenta en general en todos los espacios. (E2 P23C 6.8-9)

Aumento del nivel de participación durante la sesión

Conseguir un espacio en el que se haga un esfuerzo constante por evitar las interacciones de poder, con principios y criterios claros, conlleva un aumento de la participación durante las sesiones y a medida que avanza la tertulia, neutralizando las barreras que habíamos observado (vergüenza, falta de confianza, temor, inhibición...).

Pero yo creo que en poco tiempo, yo creo que se consiguió precisamente por eso, porque no había posicionamientos de poder cuando las personas intervenían y nadie estaba por encima de los demás. (GR P1T 6.2)

Rescatamos el testimonio de un padre con una trayectoria previa participando en otros foros municipales:

Yo al menos sí que lo he percibido entre la primera tertulia que tuvimos y la última, el nivel de participación. Con poco, lo que yo decía antes, como muchas veces pues, falta experiencia o está uno cohibido, etc. etc. Y a base de participar, pues claro, la experiencia es un grado, Y sí que he notado pues eso que la gente está mucho más suelta, habla con mucha más libertad, el que tiene algo que decir lo dice libremente... (E4 P7F 6.8)

Comentábamos en las barreras que este familiar tendía a “romper el hielo” al principio de las tertulias pero él mismo comprueba que según han ido avanzando el curso, la comunicación inicial es más fluida:

Con lo cual, ese papel de romper el hielo, cada vez ha sido menos necesario, porque la gente ha estado más dispuesta a participar desde el primer momento. Yo creo que eso sí ha sido una evolución muy positiva en las sesiones. (GD P7F 6.8)

Esta confianza, también se refuerza con la lectura de los propios textos elegidos, que fundamentan este tipo de diálogo y de espacio formativo:

Pues lo que hemos ido leyendo en los libros, que las tertulias, al final, todos los argumentos son válidos, que al final todo el mundo puede aportar su granito de arena, que no por ser padre y no estar en el mundo este de educación estricto, más científico pues...que no por eso mi aportación no iba a ser válida. (E5 P22F 6.4).

Los textos de la tertulia ofrecen a las familias participantes una base teórica y un conocimiento sobre cuestiones educativas que les “empodera” y hace sentir que pueden aportar al diálogo colectivo en igualdad, como cualquier participante con un perfil docente o más profesional. Son significativas las palabras de este familiar participante:

Entonces, cuando te habla una educadora que tiene, no sé, me puedo imaginar, 30 años de experiencia, ha tratado con alumnos de todo tipo y tal, se pone a hablar de temas teóricos, de que si tal escritor, que si Chomsky, que si el otro... claro, a mí todo eso me suena muy lejano. Todo esto un poco te coarta. Al principio estaba un poco en esa situación. Realmente lo que me ha dado posibilidades de sentirme con cierta seguridad a la hora de intervenir, es haberme leído el libro teórico, empezar a entender quién es Chomsky, quien es.... ahora no me sale... Vygotski. (E6 P35F 6.2)

Una vez llegado a este punto es capaz de afirmar:

P35 Yo me arrepiento de no haber empezado a participar en las tertulias antes porque siento que sí... yo las... tres o cuatro últimas sesiones que han sido cuando realmente me he soltado a contar mis inquietudes, mis ideas y mis opiniones, sí que he sentido que la gente me entendía. No quiero decir que me apoyasen o que no me apoyasen, sino que...

¿Sentías que te escuchaban en igualdad, no?

P35 Eso es. Sí, sí. (E6 P35F 6.3)

Unos participantes a otros se han ido reforzando en esta idea de capacidad universal para el diálogo (Habermas, 2001) e inteligencia cultural (Flecha, 1997), que permite hacer aportaciones valiosas para el resto de participantes en función del propio bagaje vital. Comentarios como el de a continuación han estado presentes en algunas tertulias y en el grupo de discusión:

También tenemos muy poca cultura de participación. Esa es otra cosa que aquí ha cambiado la dinámica y tiene también que ver con lo que dices (se refiere a P25): “yo es

que no tengo nada que aportar”, mentira, tienes mucho que aportar. Y a lo largo de las sesiones yo creo que la gente sí se ha dado cuenta que tiene cosas que decir desde su punto de vista, desde sus conocimientos o desde sus vivencias, pero tiene que decirlas y se ha lanzado más a decirlas conforme han ido avanzando las sesiones. (GD PF7 6.8)

Contrastando estos datos con las entrevistas de tertulias externas, observamos que también ocurren fenómenos similares:

Es que la gente que llega nueva a lo mejor le da un poco de....comentar... la gente que llevamos mucho tiempo estamos muy familiarizados y pero bueno, esa gente a medida que van pasando las sesiones van participando más. (E9 OM 6.3)

Buen clima y relaciones de solidaridad

En muy poco tiempo, se generó en la tertulia de Rivas un clima muy positivo, en el que estaba presente, incluso, el buen humor:

A pesar de que no han sido muchas tertulias las desarrolladas, se ha generado un clima que facilita bromear y genera un ambiente distendido. (O4 0 6.1)

En la tertulia pedagógica docentes y familiares encuentran un espacio de confianza donde poder sincerarse, comentar dudas, inseguridades... Resulta llamativo como una profesora de secundaria encuentra en este contexto y en el grupo de participantes la confianza para expresar su escasa formación como docente y cómo ella y sus compañeros de trabajo recurren a lo vivido o a lo que buenamente se les ocurre, en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

“Yo creo que el problema (...) en secundaria es que los profesores no conocemos los procesos, o sea, nadie nos enseña cómo hay que dar clase... Cada uno sobrevive como puede y aprendes de: ‘A pues esto me ha dado buen resultado, lo voy a repetir’ o ‘esto no me ha dado buen resultado, ya no lo voy a hacer’. Creo que nos falta una base de formación didáctica muy, muy, muy, muy importante”.

P14 insiste en la idea que estaba transmitiendo: el profesorado que ha entrado a trabajar en secundaria no está bien formado “yo aprobé el CAP sin hacer unas prácticas, casi sin estudiar... Lo que hago en clase, lo hago por mi sentido común. Es que partimos de la base de que en general, no sabemos como poner en marcha todas estas cosas...el proceso es que normalmente tú llegas, explicas, ellos escuchan y luego los examinas...”.

(O2 P14P 6.3)

Desde esta confianza, se muestran las dudas y dificultades que encuentran en sus contextos educativos las personas participantes. Siguiendo con el relato de esta profesora, en la segunda tertulia expuso diversas dificultades que encontraba para poder aplicar las AEE que se estaban impulsando desde el proyecto municipal. Observamos como diversas intervenciones giran en torno a poder ofrecerle propuestas y soluciones, en vez de avanzar hacia otros párrafos del texto que llamen la atención o respondan a las necesidades de otras u otros participantes y cambien el tema del debate. Observamos como la TPD además de un foro de debate en torno a un texto, se convierte en un espacio de ayuda mutua y solidaridad para resolver situaciones de aula o para implementar nuevas actuaciones educativas que se describen y fundamentan en los textos leídos.

El lanzar preguntas al foro. Es decir, a mí me ocurre esto, ¿qué pensáis de esto?, una forma de pedir ayuda, es decir, ayúdame en esto que no lo entiendo muy bien o me plantea estas incógnitas o no sé por dónde empezar...entonces, yo he visto una evolución en la gente. (E8 P24P 6.7)

Esta valoración de la tertulia como espacio de ayuda y solidaridad también lo comparte la coordinadora de la tertulia de Mérida en su entrevista:

Pone encima una duda, una situación de estrés, o sea, cualquier situación que le parece difícil, bueno, pues, no es que vaya de inicio y la plantee y “tengo este problema”, ¿no?, pero sale a través de la tertulia, de los libros y entonces otra persona dice: “pues yo haría esto”.

Sentimiento de grupo

Encontramos tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión referencias a este aspecto. Pese a la gran diversidad existente, la tertulia constituye un espacio que crea identidad grupal en torno a un objetivo común: la mejora de la educación y de los aprendizajes para todos los niños y las niñas.

Una maestra expresa como muchas veces los y las docentes que tienen un pensamiento más crítico se encuentran muy solos, aislados en sus centros de trabajo sin apoyos o compañeros que quieran caminar en la misma dirección:

Y luego otra cosa que también me ha importado mucho porque...la labor de maestro estamos muchas veces muy solos...sobre todo, si eres rebelde, estás más solo todavía y tienes muchas dudas al respecto. De si eres rebelde por ser rebelde o tienes razones para

ser rebelde. Yo lo que he sentido es que...he encontrado un foro donde esa rebeldía tiene razón de ser. Es como que no me tengo que sentir sola, que hay muchos otros rebeldes que también tienen la misma percepción de que están solos y por el hecho de juntarnos, ya no nos sentimos solos. (E8 P24P 6.2)

Esta apreciación se observa igualmente desde el colectivo de familias:

Es un espacio, como hemos comentado antes, donde todos podemos hablar, todos podemos dar nuestra opinión, todos nos enriquecemos con las opiniones de todos y de alguna manera nos sirve a las personas de un perfil como yo, de gente con inquietudes y que por lo menos en mi caso, siempre he tenido una visión de la escuela diferente a lo que me encontraba, encontrar esto ha sido como ponerlo en palabras y en hechos y encontrarme además con gente con ideas parecidas o con objetivos comunes y eso es muy satisfactorio. Entonces, yo creo que eso es lo que hace que esta comisión tenga ese efecto llamada tan grande. Es un espacio muy bueno. (GR P7F 6.13)

Compartir los textos y en base a ellos unas referencias comunes ayuda a crear esta identidad grupal en la que profesorado, familias, alumnado y técnicos municipales ya no son desconocidos y comienzan a caminar juntos y juntas, produciéndose transformaciones como la que expresa esta madre participante:

A mí me ha ayudado mucho, porque recuerdo que al principio, me temblaba hasta la voz, (...) Y en la tertulia, el compartir textos y darme cuenta de que no soy yo la única loca (se ríe y hacer reír a otros participantes)...sino que pensaba lo mismo que muchos de vosotros y muchas de vosotras... Es verdad, porque hay muchas veces, lo hablas con los papás y las mamás en el cole y dices: "pues estoy leyendo un texto y tal"...y te miran así como diciendo: "y de qué te sirve y para qué lo haces" (risas de los y las participantes). Y luego, pues como yo creo que sí sirve para algo, el juntarme con personas que les sirve y que compartimos juntos y juntas, a mí me ha servido de mucho y como veréis, ya no me tiembla la voz. (se ríe). ¡Para mí eso es un adelanto!. (GD P19F 6.8)

Diálogos posteriores

La tertulia dialógica representa un contexto donde el diálogo individual lector-texto se amplía en torno a nuevos diálogos con más interlocutores. Sin embargo, no se paraliza aquí, sino que los diálogos continúan y trascienden el espacio de la tertulia, extendiéndose a otros contextos, donde el contenido de los textos vuelve a ser debatido y reinterpretado. Presentamos un fragmento de la entrevista a un padre participante:

I Incluso luego esas conversaciones, decía la gente, te las llevabas a posteriores tertulias ¿no? a tu ámbito ya personal ¿te ha pasado eso o no te ha pasado a ti?

P35 (sonriendo) Sí, sí me ha pasado, sí (se ríe). Yo a veces las suelto en el instituto y alguno se queda así con la boca abierta, algún profesor... (nos reímos ambos)... yo no me corto. (E6 P35F 6.10)

Algunas participantes tienen hijas formándose en la facultad de educación y expresan como en su casa tienen conversaciones en las que se pone en contraste los conocimientos teóricos que están adquiriendo en la facultad con las teorías y descubrimientos científicos que se debaten en la tertulia.

Hablo mucho de esto porque tengo una hija que es maestra y otra que está estudiando magisterio. Entonces, forma parte mucho de las conversaciones de desayuno o de la cena. (E7 P5P 6.9)

Finalmente destacamos el potencial transformador que tienen estos nuevos diálogos en torno a lo leído en la tertulia, pues muchas veces extienden conocimientos teóricos y científicos que no se conocían en otros espacios educativos. Analizaremos más detenidamente este aspecto en la categoría referida a la implementación de AEE (apartado 1.4.2.), ligado a su potencial capacidad para la transformación de otros espacios.

Aportes frente a otras estrategias formativas

La principal característica diferenciadora respecto a otras modalidades formativas basadas en un modelo de experto es que la tertulia dialógica permite un mayor protagonismo y autogestión. Al preguntar por el rasgo definitorio más característico de la TPD algunas participantes señalan precisamente éste:

P24 Fundamentalmente hay uno, que es el que más me ha extrañado y el que más me ha costado acostumbrarme y es el que... en las tertulias dialógicas, tú eres protagonista. (E8 P24P 6.)

Vamos a profundizar más en estas diferencias:

- Rompe las barreras que tradicionalmente limitan la participación en otras modalidades formativas bajo el binomio experto-orador y participante-receptor.

Los y las participantes sienten que lo que ellos van a aportar ayuda a construir y a aumentar el conocimiento colectivo.

...pero esto te da pie, con las tertulias, a hablar, a decir lo que tienes que decir porque es tan válido como lo de otra persona aunque no lo digas con las mismas palabras. (GD P25F 6.7)

Es mucho más fácil para una persona leer o estudiar o formarse sabiendo que se va a tener muy en cuenta lo que le lleva a pensar estas lecturas, o lo que le hace sentir o su posición o su ideología...que lo puede poner encima de la mesa y se puede debatir y se puede...al hecho de tener que recibir algo y ya está, que aunque luego tú lo reflexiones pero no puedes decir estoy de acuerdo o no estoy de acuerdo... (E2 P23C 6.5)

- El grupo decide sobre diversas cuestiones organizativas frente a un esquema más rígido y preestablecido, propio de otro tipo de formaciones. Entre las cuestiones organizativas decididas de forma consensuada se encuentran: el espacio donde se celebrará la tertulia, la elección del texto, el número de capítulos o páginas que se leerán para cada sesión, la periodicidad de las sesiones, las fechas concretas y el horario. Aunque hay una propuesta inicial por parte de las personas coordinadoras, comprobamos que a lo largo de estos cursos ha habido ajustes en todas estas cuestiones en función de las demandas y necesidades detectadas, para garantizar en definitiva, la máxima participación.

Primero, que es una formación que la hace el grupo, dentro de unos parámetros, pero al fin y al cabo, tenemos capacidad de decisión y los distintos representantes apuntan por dónde sería más interesante continuar. Y luego, desde el punto de vista de la participación propia en la formación, mucho más activas. (E1 P1T 6.7)

por ejemplo ahora, hay una inquietud bastante grande en Rivas sobre la violencia de género en varios centros sobre todo cómo no fomentarla desde profesorado, ¿no?, cómo los profesores, sin darse cuenta y desde su mejor intención muchas veces están fomentando actuaciones de maltrato, de machismo de violencia de género y, entonces, pues esa inquietud se puso encima de la mesa en la comisión y el próximo libro que va a trabajar pues va a ser sobre eso. (E2 P23C 6.3)

Y en conjunto de lo... y que si nos cuesta mucho leerlo, vamos hacerlo más despacio o más deprisa... (E9 OM 6.3)

Responsabilidades como la moderación o escribir actas donde se reflejan los temas tratados y el debate surgido, pueden ser elegidas voluntariamente o adquirir un carácter rotativo. La experiencia en la tertulia de Rivas y en las de Mérida y Valencia es que inicialmente, estas funciones las desempeña la coordinadora, pero con el tiempo, otras personas las asumen voluntariamente y se puede empezar a rotar.

- Exige una implicación más activa, un compromiso personal y con el colectivo. La lectura supone un trabajo previo con una intención comunicativa que posiciona a las y los participantes bajo una perspectiva distinta (no es lo mismo leer para sí mismo/a que leer para compartir).

Sí, existe un compromiso en todo el mundo. Porque a veces la gente vamos a la formación cuando vamos a otras más de recibir, en la que estamos esperando a que nos den...pues tú vas ahí un poco como liberado...es decir, yo voy allí y lo que coja...en cambio, en el proceso de la tertulia te exige previamente, ¿no? por no ir a hacer un papelón allí y mirar al cielo, sino que existe el compromiso de...uno de los elementos fundamentales es que el mayor número de gente de la tertulia participe, ¿no? (E1 P1T 6.7)

- Permite un aprendizaje mucho más complejo pues a través de las interacciones las interpretaciones se complementan y generan una reflexión y un conocimiento compartido mucho más profundo y elaborado (desarrollaremos ampliamente este punto en el apartado 1.2.2.).

Sin embargo, las tertulias, aunque a priori el texto que leemos sea un texto...incluso hay textos que ya me leí, pero no importa porque la experiencia me resulta infinitamente más enriquecedora y además, con más sentido que esos otros espacios formativos. Qué sí es verdad, que a veces los encuentras, pero muchas veces es más como que recreas, porque yo creo que el nivel de profundidad es...yo los últimos cursos que he hecho han sido siempre de...por encima y cuando empiezas a...ya se acaba el curso. Estás como introduciéndote todo el rato. (GD P2C 6.2)

Y sobre todo destacar la interpretación que cada uno hace de ese mismo texto, quiero decir, lo que apuntaba él, la diversidad. Dependiendo en qué lado te encuentres y que idea tengas sobre el tema pues vas a enfocar la discusión desde un enfoque o desde otro. Entonces a mí eso es lo que más me ha llamado la atención. Es decir, yo como profesional, le he sacado partido a mis intereses como tal, pero lógicamente en las intervenciones de otras personas, sobre todo familias, dices: “cómo interpretan el

mismo texto que ellos han leído al igual que yo y cómo le damos enfoques distintos".
(GD P13P 6.3)

- Se produce un debate situado, sobre la problemática que concierne a los y las participantes desde sus distintos espacios y realidades.

Siempre acaba saliendo un debate generado en torno a la localidad y a los problemas de la localidad, que está muy bien porque es lo que se necesita en la comisión de Rivas (E2 P23C 6.9)

Además, me parece muchas veces que las aportaciones de los padres... son mayoritariamente padres, por una parte son interesantes por el hecho de la conexión con el libro y por otra parte, todo lo que vierten de preocupación sobre sus hijos, la situación que viven sus hijos en diferentes colegios, me hacen pensar mucho en ello.
(E7 P5P 6.2)

- Se pueden realizar procesos formativos sólidos con pocos recursos y sin necesidad de una persona experta. Contratar asesores externos o ponentes, a veces supone costes que un equipo docente o de familias no puede asumir, o simplemente, no es posible gestionar. Sin embargo, a través de la tertulia, no es imprescindible.

No siempre tienen que venir a formarnos físicamente, una persona. Podemos hacer nosotros y hay cosas que...si nos sentamos y nos ponemos a hablar, vamos a poder conseguir. (E7 P5P 6.11)

El que venga un experto, persona, bueno...bien, no está mal, nunca está mal, pero el experto está en papel, está en el libro y...nos deja todas sus reflexiones ahí para que nosotros nos las bebamos y a través de nuestros intercambios de opiniones y sensaciones y demás, las hagamos nuestras...¡o no!. (E7 P5P 6.2)

- La base teórica y científica aportada por los textos es fundamental para centrar el debate y superar las diferencias personales:

¿qué hemos aprendido? que fulanito lo ve así, que tú lo ves así igual de fenomenal y menganito lo ve así. Pero sobre una base, al final, todos necesitamos una base sólida por la que guiarnos y eso es indiscutible. (GR P40P 6.15)

1.2 Elementos relacionados con el acceso a evidencias y conexión con el mundo de la vida

En la dimensión exclusora se identifican barreras que encuentran los distintos agentes educativos y sociales para acceder a las evidencias científicas, conocer las Actuaciones Educativas de Éxito y las bases teóricas que las fundamentan. En la dimensión transformadora se recogen los mecanismos que tiene la tertulia dialógica para superarlas y los beneficios que esto conlleva para la mejora de sus realidades educativas.

1.2.1 Acceso a evidencias y conexión mundo de la vida : dimensión exclusora

Son bastantes las evidencias que hemos encontrado a lo largo de las observaciones, entrevistas y grupos de discusión en las que los distintos perfiles participantes narran **la falta de acceso a literatura científica y a bases teóricas sólidas y reconocidas internacionalmente** que fundamenten prácticas educativas que estén demostrando éxito educativo. Recuperamos el fragmento de una entrevista a un padre participante:

I ¿Habías accedido anteriormente a este tipo de literatura?

P7 No

I Y consideras que la gente que participa ¿ha podido...? con los comentarios que se han ido haciendo

P7 Yo creo que la mayoría de los casos no.

I O sea que incluso personas docentes puede que no hayan leído textos del nivel, pues eso, investigaciones científicas ¿no? que aparecen en los artículos que se han ido leyendo ¿no?

P7 Exactamente, yo creo que muy poquitos, habrá algunos que sí pero una minoría. (E4 P7F 2.5)

Es reconocido por parte de los propios profesionales que asisten a las tertulias la falta de este sentido “investigador” que les lleve a conocer cuáles son estas teorías y prácticas educativas de éxito.

Yo creo que en los centros, una de las cosas que se ha dejado de hacer es investigar y entonces, como se deja de investigar, lo que ocurre es que todo el mundo que está por descubrir está ahí, pero no hay apertura por parte del profesional de saber y conocer metodologías, fórmulas...qué otras cosas se hacen en otros sitios, no solo en el aula de al lado, sino en la comunidad de al lado o en el país de al lado. Y entonces, es una

pena...este tipo de cosas creo que desde los equipos directivos debería de ser el cauce, la vía para que todo el mundo pueda tener esos textos. (GD P13P 2.3)

Cuando estos comentarios se exponen en las tertulias y en los grupos de discusión provocan la sorpresa y a veces, la indignación, de algunos participantes familiares, que entienden que los y las docentes deberían conocer los últimos avances y descubrimientos en su ámbito profesional.

P35 Yo también dije, yo creo que fue la primera opinión que di aquí, en la tertulia, que no se me entendió muy bien. (...) “Un profesional que se dedica a esto y que no se haya leído ese libro [*El Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*, Ed. Hipatia] que un poco te ilustra por dónde va el camino y las últimas tendencias y lo que se está demostrando que funciona mejor... ¿tú eres profesional?”. Es que no lo entiendo. Me lo leo yo que no soy profesional y ¿tú no te lo lees? Esto debería llegar al profesorado. (E6 P35F 2.10)

En algunos de los textos debatidos en tertulia se comenta cómo en el ámbito educativo y de las ciencias sociales ha existido una tendencia a **no leer las fuentes originales**, lo que ha dado lugar a malas interpretaciones y a la difusión de ideas erróneas con consecuencias negativas para el alumnado (Aubert et al, 2008; Racionero et al., 2012). En el grupo de discusión surgió este debate con un amplio consenso en esta percepción. Una de las coordinadoras del proyecto comentó su propia experiencia en la universidad:

P2. Yo en los colegios he trabajado pero no como docente sino en otras cosas varias, pero yo estudié periodismo y claro, en periodismo no leías a Vygotski, ni a Bruner, ni a ninguno de estos y hasta los 35 años yo no hice magisterio, un poco antes empecé a leerlos en tertulias como esta. Entonces, cuando empezamos las tertulias yo dije: “¡ah! todo este tiempo en el cole trabajando y conozco a Vygotski con 30 años. ¡Ya me vale!. Claro, si hubiese estudiado magisterio, lo hubiese conocido antes. Eso me pasa por entrar en los coles por la puerta de al lado, en vez de estudiar magisterio”. Y con 35 años ya estudié magisterio...y tampoco leí a Vygotski, es decir, vi los apuntes sobre Vygotski pero tampoco le leí directamente, ni leí a Bruner, ¡ni leí a ninguno!. (...) lo más que leí de Vygotski fueron unos apuntes en 10 folios para una asignatura y por cierto, muy mal escritos. (GD P2C 2.9)

A este factor se le añade el riesgo de no desarrollar como docente una actitud crítica que te permita contrastar y validar aquello que te están contando o lees durante tu formación permanente, como explica esta maestra en una de las tertulias observadas:

Entonces, es más fácil hablar de oídas que estudiar, generar criterio y a partir del criterio, hablar. Cuando detrás de tu nombre ya tienes un prestigio, te permites un montón de licencias que los demás borreguitos aceptamos como verdades absolutas y creo que eso hay que romperlo. (O6 P24P 2.)

Los textos elegidos en la tertulia planteaban críticas fuertes a algunos autores y a prácticas educativas derivadas de sus teorías (Aubert et al., 2008; Racionero et al. 2012), como por ejemplo, a la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel. Esto provoca reticencias en algunos maestros y maestras participantes que ven **cuestionadas sus concepciones teóricas** personales y sus propias **prácticas educativas**, provocando un **escepticismo inicial** a los planteamientos del proyecto municipal.

En las observaciones realizadas encontramos dos buenos ejemplos de ello. Nos centraremos en la quinta observación realizada, ya en el segundo año desde que se iniciaran las tertulias en Rivas. En esta sesión se terminaba de leer el libro *Aprendiendo Contigo* (Racionero et al., 2012). Al finalizar, algunos participantes ofrecieron su opinión donde identificamos estas barreras. Destacamos en primer lugar la aportación de un participante familiar con formación en pedagogía que comenta cómo la tertulia y los textos que en ella se leen le causan controversia, ya que por un lado, está de acuerdo en las actuaciones educativas que plantean, pero no le gusta la crítica que se hacen a determinadas teorías y autores que han sido reconocidos en el pasado y que actualmente (en nuestro país) siguen siendo valorados entre el profesorado.

A mí la lectura de este libro la verdad es que me ha producido una grave disociación, casi una esquizofrenia (risas de los participantes). Del negro al blanco. (...) Entonces, me parecía un cuento y sigo estando en desacuerdo, y voy a pasar un poco por encima de lo de Ausubel y Novak. Voy a hacer una defensa como ya hice el curso pasado. Creo que corremos un grave peligro cuando nos olvidamos de las aportaciones cuando en educación u otras áreas científicas han hecho y esas aportaciones han sido válidas. Eso tiene su riesgo. Traigo a colación un libro, no tiene que ver con esto pero me gustaría leerlos algo. Este libro es de Paul Goodman, [con sarcasmo] un insignificante premio Nobel, en el 68 creo que fue. Algo bastante interesante sobre cuando se olvidan determinadas teorías. (lee el fragmento). Lo traigo a colación porque si desechemos en educación a autores que han hecho aportaciones muy valiosas, puede que estemos dejando en el camino bastantes cosas (O5 P3F 2.7)

Pasando del ámbito de la teoría al de las prácticas docentes, vamos a destacar el caso de una maestra, con una amplia trayectoria profesional que se incorporó a las tertulias en este segundo curso y que también siente cuestionada sus prácticas con la lectura de estos textos.

No me he leído a lo mejor lo suficiente de la experiencia científica pero realmente yo todas estas experiencias que veo, que no digo que no, que sí, que está todo el mundo como muy animado, como “¡qué maravilla!”....pero esto no es blanco o negro...a mí me parece que muchos profesores hemos trabajado durante mucho tiempo y a lo mejor, no hemos seguido a rajatabla esto, y sin embargo, se han obtenido resultados y muchos compañeros hemos obtenidos resultados. A lo mejor no hemos hecho pues en un plazo de tiempo, tiene que ser con este tiempo, que no se hagan tal, les hemos llamado talleres, pero tenía el mismo espíritu que esto. (O5 P36P 2.5)

Los argumentos de esta maestra reflejan una confusión frecuente que los autores y autoras de estos textos tratan de superar, clarificando los criterios fundamentales para distinguir e implementar las AEE identificadas en la investigación europea INCLUD-ED (2006-11).

¿Lecturas accesibles? Dificultad en la lectura

Seleccionar para las tertulias textos que desarrollan teorías rigurosas y complejas, así como artículos o informes derivados de investigaciones científicas muy técnicos puede suponer una barrera inicial para la lectura de los y las participantes no docentes. Esta es una de las hipótesis que algunos participantes plantean a la hora de elegir nuevos textos y en los grupos de discusión.

En la última sesión yo, personalmente, creo que los textos eran bastante técnicos y yo miraba caras de gente que sabía que no está metida en el mundo de la educación y le costaba un poco digerir... (GD P3F 2.5)

P35 Quizás no para todo el mundo. Tal vez a algunas personas pueda resultarle un poco cuesta arriba leer este libro [*El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*], pero el profesorado entiendo que tiene que leerlo. Pero al voluntariado, no se... (O6 P35F 2.1)

Curiosamente suelen ser más los profesionales docentes y los familiares con estudios universitarios quienes aportan estas ideas, por lo que entendemos que se trata más de un prejuicio o estereotipo basado en bajas expectativas sobre aquellos participantes no académicos, que de una realidad constatable, como veremos en la dimensión

transformadora. De hecho las teorías complejas son igualmente difíciles de comprender para el perfil docente.

En este sentido, la orientadora de Mérida comenta cómo plantear la lectura de textos complejos en los centros educativos en los que se realizan estas tertulias puede suponer una barrera a la participación de algunos profesores y profesoras:

Pero el problema es que a veces en los claustros, bueno, pues un grupo sí lo puede hacer pero cuando se intenta a lo mejor que todo el claustro se sume pues siempre hay gente que no quiere leer los libros que nosotros leemos en el seminario, porque leer a Vygotski, a mí me parece que es complicado; Freire también es duro en algunos momentos, ¿no? (E9 OM 2.7)

Impulsar una tertulia con bajas expectativas y escepticismo puede suponer una barrera para enfrentarse a los textos y encontrarles el sentido y la conexión con el propio mundo de la vida, como valora una de las coordinadoras del proyecto municipal que, como explicamos en la categoría anterior, estuvo asesorando y acompañando las TPDs en el seno de dos claustros diferentes:

P23 Y por otro lado, se ha vivido en otra escuela infantil que sí sugirió a modo de formación puesto que había profesoras que estaban muy a favor de actuaciones de éxito y otras que están muy en contra y entonces se intentó por esta vía que todas llegaran a la información y lo que surgió después de...hubo 4 sesiones de tertulia pedagógica, no fueron muy satisfactorias en el sentido en el que cada texto que proponíamos les parecía muy aburrido; además comentaban que eso estaba muy lejos de su actuación en el aula y al final las que estaban a favor siguen a favor y las que estaban en contra siguen en contra y tampoco se generó ese diálogo; las que hablaban al principio hablaban al final y las demás escuchaban y por supuesto no quieren seguir haciendo tertulia el año que viene.

Esta evidencia contrasta radicalmente con las tertulias observadas en este estudio de casos, en el que la motivación inicial y el sentido que se crea es muy elevado.

Diferencias con respecto a otros espacios de formación permanente del profesorado.

Ahondando en la diferenciación de la formación que ofrece la tertulia pedagógica en contraste con otros espacios formativos tradicionales dirigidos al profesorado o a las

familias en lo referido a esta categoría, hemos encontrado algunas valoraciones en los participantes que nos parece importante resaltar.

Cuando un profesor o profesora acude a una formación para actualizar sus conocimientos teóricos o técnicos ya sea un curso de perfeccionamiento, unas jornadas o un congreso, espera y confía en que el formador/a vaya a contarle aquello que actualmente está siendo puntero y más reconocido en ese campo de estudio. Sin embargo, observamos cómo hay profesores y profesoras participantes en las tertulias que se quejan de que esto no siempre es así. Una maestra relata en su entrevista cómo desde que conoció el marco teórico que fundamenta las AEE (que se están tratando de impulsar en Rivas-Vaciamadrid y que ya se emplean dentro de la red de Comunidades de Aprendizaje), se ha dado cuenta de que muchas de las actuaciones que había conocido antes no estaban basadas en teorías contrastadas y avaladas desde la investigación; se ha vuelto más crítica y escéptica, dudando de la veracidad de lo que le transmitían aquellos supuestos “expertos”.

P24 Lo que yo he hecho normalmente en mi formación ha sido asumir que lo que me estaban contando era cierto, era científico, tenía bases científicas y eso me legitimaba a mí para aplicarlo en mi trabajo, ¿no? y el gran batacazo que me di con las Comunidades de Aprendizaje, fue cuando me di cuenta de que había confiado tanto en la formación universitaria como luego en la formación del profesorado, en gente que pensaba que eran expertos, y el batacazo fue sentir que lo de expertos quedaba en cuestión, ¿no? (E8 P24 2.1)

La coordinadora de Valencia, que es asesora de formación del profesorado comenta el riesgo que tiene formar a las y los docentes sobre contenidos o prácticas educativas que no están teniendo un impacto verdadero en las aulas. Esto frustra al profesorado y le desanima de cara a continuar con su formación permanente:

Yo creo que hay mucha formación que no hace nada y que...no y que hay mucho profesorado que invierte energía en balde y los desmotivamos sin querer. O les hacemos hacer y hacer cosas que no están consiguiendo resultados y bueno, yo creo que debería ser un compromiso personal y de la Administración, por apostar por una formación más rigurosa. Vale más hacer menos y rigurosa. (E10 CV 2.10)

Cuando esto ocurre, la motivación por seguir formándose y actualizándose disminuye, y se reduce en muchas ocasiones a aquella formación continua reglamentaria, que ofrece puntos e incentivos salariales para el profesorado. A esto se le añade otro

riesgo: el abanico de posibilidades formativas y temáticas se limita, pasando por el tamiz y directrices que marca la Administración con competencias en este ámbito.

Al final, ¿qué ocurre?. Que la formación queda relegada finalmente a que necesito tantos créditos para tener el sexenio (se ríe), que me van a pagar y entonces, si la formación, en vez de la comunidad autónoma que tenemos es fundamentalmente en inglés y en nuevas tecnologías, pues otra vía de descubrimiento queda vetada porque como no está premiada de ninguna manera, ni tampoco está divulgada de ninguna manera, pues sencillamente está ahí fuera, pero se desconoce...y es una pena. (GD P13P 2.4)

1.2.2. Acceso a evidencias y conexión mundo de la vida: dimensión transformadora

En esta dimensión recogemos los mecanismos identificados en la TPD para superar las barreras detectadas en la categoría anterior así como los beneficios que el acceso a las evidencias conlleva para la mejora de sus realidades educativas, conectándolas fuertemente. Los elementos transformadores identificados tienen que ver con: el acceso a teorías relevantes, prácticas contrastadas y evidencias científicas; los elementos que aporta la tertulia para permitir a personas diversas leer e interpretar textos y teorías complejas; el pensamiento crítico que genera y las múltiples conexiones que se establecen con el mundo de la vida de las y los participantes (análisis de la situación educativa, asociaciones con las propias situaciones y prácticas educativas, revisión de las propias percepciones, valoración del papel que las familias están aportando y pueden aportar y las conexiones con las AEE del Proyecto Municipal).

Acceso a teorías relevantes, prácticas contrastadas y evidencias científicas

Estos son los tres contenidos fundamentales sobre los que giran los textos elegidos para las tertulias pedagógicas dialógicas. En la tertulia de Rivas-Vaciamadrid, así como en las otras dos tertulias sobre la que hemos obtenido datos (Mérida y Valencia) se han comenzado leyendo textos que fundamentan las bases teóricas del Proyecto Comunidades de Aprendizaje y de las AEE derivadas de la investigación europea INCLUD-ED. A medida que los y las participantes adquieren un conocimiento global sobre todas estas fuentes teóricas y científicas, la tendencia es pasar a leer textos originales de los autores y autoras que formularon esas teorías.

Concretamente en la Tertulia de Rivas-Vaciamadrid se han leído los siguientes textos a lo largo de estos años:

En el primer curso escolar (2011-12), se eligieron artículos publicados en revistas de carácter científico y publicaciones derivadas de investigaciones.

De Botton, L., Flecha, A., & Puigvert, L. (2009). El éxito escolar no depende de la proporción de inmigrantes sino de la aplicación de las actuaciones de éxito. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 2(3), 45–55.

Padrós, M., Duque, E., & Molina, S. (2011). Aportaciones de la investigación europea Includ-ed para la reducción del abandono escolar prematuro. *Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14(Et 2020), 1–17.

CREA. (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*. Estudios CREA-DE-MEC.

Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71–87.

Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., & Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(1), 31–44.

El segundo curso escolar (2012-13), pasaron a leerse dos libros:

Racionero, S., Ortega, S., García, R., & Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.

Aubert, A., Flecha, A., García Yeste, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

En el tercer curso escolar (2013-14), en el que ya no hemos hecho grabaciones por estar fuera de la fase de recogida de información de la tesis, se han leído dos libros:

Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo: una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.

Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

a) Superando la barrera de acceso a textos relevantes en Educación y Ciencias Sociales.

A través de estas tertulias pedagógicas dialógicas todos los y las agentes educativos y sociales que han participado han tenido acceso a evidencias científicas contrastadas a nivel internacional así como a las teorías de autores y autoras de reconocido prestigio en ciencias sociales y de la educación. Esto es especialmente relevante en el caso de familiares y otros agentes sociales que tradicionalmente han estado excluidos y excluidas del debate educativo. Tener acceso a esta información les permite superar esta barrera y comenzar a participar en dichos debates de forma más igualitaria. En el siguiente fragmento del grupo de discusión aparecen las reflexiones de una madre participante y de un técnico municipal.

P25 Porque no se te ocurre. Hay veces que necesitas que alguien te abra, aunque por ejemplo, yo soy una persona implicada en la educación y todo eso, pero como que no se te ocurre que puede haber otros caminos, digamos. Porque dentro de: madre, trabajadora, ama de casa, no sé qué, no sé cuántas, el camino se acorta mucho, mucho, mucho y no tienes mucho más tiempo, pero así, te dan la facilidad de conocer cosas que tú no hubieras podido buscar; hubieras podido buscar pero no se te hubiera ocurrido ir a buscarlas ¿sabes?, pues datos.

P1. Pero no solamente como madre o como...porque yo eso lo reconozco de la misma manera, es decir, que si no se hubiera cruzado por nuestro camino el INCLUD-ED y hubiéramos hecho [la tertulia pedagógica], aun trabajando a jornada completa en la educación, nunca me hubiera leído: “Gitanos, de los mercadillos a la escuela” ...ni muchos de los que han surgido aquí. (GD P25F,P1T 7.3)

No obstante y como también hemos podido comprobar en la tertulia, muchas veces el profesorado tampoco ha accedido a estas fuentes, ya sea porque no han tenido una buena formación inicial, como en el caso de esta profesora de secundaria...

Pues mira, yo nunca había leído a Vygotski, nunca había leído nada sobre innovación educativa. Nunca en realidad, había oído hablar ni había leído nada sobre metodología de enseñanza y yo creo que es el común denominador a los profesores de Secundaria. (...) Entonces, lo más que he sacado de aquí es aprender un montón y ver lo atrasados que estamos en secundaria y entender parte de dónde está el fracaso escolar. (GD P14P 7.9)

...O porque una vez terminada la formación inicial no se ha seguido profundizando en estas bases teóricas, ni se ha tenido la motivación o la posibilidad de acceder a los últimos descubrimientos en materia de educación, como afirma la siguiente maestra con una larga trayectoria profesional:

Uno de los males que tenemos en esta profesión es que ¿cuántos profesores leen cosas relacionadas con su trabajo? ¿Cuántos libros de pedagogía leemos al año?. Probablemente sacamos la carrera en su momento y parece que todo lo tenemos ya sabido y requetesabido. Yo creo que es un poco el despertar de ciertas conciencias que se creen que ya lo tienen todo hecho. Entonces, este tipo de experiencias nos permite averiguar que no, que nos queda mucho camino por recorrer, que hay muchas cosas por leer, que hay muchas cosas por compartir. (GR P13P 7.4)

La lectura de estas bases teóricas complementada con el conocimiento de actuaciones educativas que obtienen mejoras en los aprendizajes de todos los niños y las niñas y en la convivencia (AEE) son un valor añadido que destacan los y las participantes en la tertulia y que les motiva.

También te acerca a lecturas que ninguno hubiéramos accedido seguramente a ellas si no hubiera sido a través del proyecto, a experiencias nuevas y experiencias sobre todo, ilusionantes. (E1 P1T 7.6)

Es importante para ellos y ellas que las experiencias educativas sobre las que se leen tengan un aval científico que garantice que pueden ser aplicadas en cualquier contexto, obteniendo siempre buenos resultados.

He aprendido en las lecturas que hemos ido viendo, yo creo que sí. Que está absolutamente comprobado ¿no? los resultados (E1 P1T 7.6)

Ahora tengo una visión mucho más amplia de eso y veo que es posible en cualquier tipo de centro, vamos, que no tiene porqué ser un centro problemático socialmente, ni mucho menos. Y me encanta ¿eh?, que se pueda funcionar así, claro que sí... (E6 P35F 7.5)

Este es el motivo por el que la asesora de formación del profesorado de Valencia busca en la tertulia una formación rigurosa y con verdadero impacto en la práctica de las y los docentes. Es revelador el hecho de que su propio seminario de formación se transformase por petición de los y las participantes y diera un giro para enfocarse exclusivamente a actuaciones educativas que estén avaladas por la comunidad científica internacional.

El problema es que cuando el primer año empezamos y todavía no había este caldo de cultivo, ellos comenzaron a formarse en lo que les interesó. ¿y qué soñaron?, pues en cualquier cosa: cualquier metodología de aprendizaje...pues vale, perfecto. Pero conforme se han vivenciado los principios de la teoría del aprendizaje dialógico, ahora todo el mundo quiere ser riguroso. Entonces, ¿qué pasa? Que el seminario solo, solito, se ha convertido en un seminario que solo forma en Actuaciones Educativas de Éxito. (E10 CV 7.10)

b) Pensamiento crítico, búsqueda de argumentos y evidencias científicas

Cuando las familias participantes en la TPD tienen acceso a estas experiencias educativas exitosas y conocen su aval científico, comienzan a hacer un análisis crítico de las experiencias educativas por las que pasan sus hijos e hijas. Las bases teóricas que las sustentan les permite adquirir argumentos para valorar si una práctica educativa está más próxima o se aleja de las condiciones para obtener mejores resultados de aprendizaje. Son muchos los momentos durante la tertulia en que familiares participantes comentan la necesidad de extender este tipo de textos y descubrimientos científicos al resto de familias de sus comunidades educativas. En una de las observaciones comunicativas donde se estaba dialogando sobre una práctica excluyente, uno de los participantes realiza esta valoración.

P7 explica que la idea de este fragmento ha salido argumentada en los tres textos que llevamos comentados y tiene relación con lo que se decía previamente, porque “desde el ámbito familiar este tipo de declaración se defiende mucho: la separación en las aulas por niveles con la excusa, demostrada científicamente falsa, de que así se les ayuda mejor a los que peor nivel tienen”. “Creo que es fundamental el tema de cambiar esa mentalidad y eso se hace básicamente con educación a las familias; explicar a las familias este tipo de procesos que en realidad son perjudiciales”. (O2 P7F 7.)

Este tipo de formación de familiares, este aporte de evidencias que rompen con ideas falsas preconcebidas o prácticas educativas que se han extendido por el boca a boca sin haber demostrado resultados fiables, es precisamente la que permite el espacio de la tertulia dialógica de carácter pedagógico.

Me gustaría que todos fueran un poco más hacia eso y como hemos comentado aquí alguna vez, si realmente... y además, lo he leído en los libros, como que... la educación tiene un poco pendiente incorporarse a una base científica...¡jolin! y si existe ya una base científica, ¿por qué no se acepta y vamos todos hacia ahí y no seguimos improvisando?. (E6 P35F 7.9)

Estas familias obtienen más datos y argumentaciones que les permiten ser más críticas ante comentarios o justificaciones que les dan en sus centros educativos.

Claro yo ahora he leído y he escuchado aquí muchas cosas de profesionales y entiendo por qué me decían aquello entonces, pero claro, también ahora podría ser más crítico con lo que me decían entonces, entonces no tenía ni idea. (E6 P35F 7.5)

Es significativo como las propias familias se van dando cuenta de esta capacidad de análisis crítico gracias a las lecturas realizadas y más aún, cómo lo perciben el resto de docentes participantes en la tertulia. En la intervención espontánea de estas participantes va implícita la idea de que leyendo a autores relevantes relacionados con el ámbito educativo, tendrán más argumentos para solicitar determinados cambios al profesorado. La primera participante es una docente de instituto y la segunda una madre con hijos en educación primaria.

Dice que estaba hablando con su compañera de al lado y le decía según se estaba desarrollando la tertulia: “Joé, ¡cuando lleguen estos padres a secundaria nos vamos a cagar!”. (Esta intervención tan espontánea provoca la risa de todos los y las participantes en las tertulias). Algunos hacen comentarios espontáneos y bromean. Por ej. P19 dice: “los que nos hemos leído a Vygotski más, ¿eh?”. (O2 P14P,P16F 7.12)

El profesorado también valora muy positivamente este tipo de textos en los que encuentran prácticas educativas validadas científicamente y con garantía de éxito tras su aplicación. Consideran que las bases teóricas que aquí se están leyendo deberían ser de conocimiento generalizado e incluso, de carácter obligado, como explica esta maestra que además, considera que ésta es la mejor forma de profundizar en teorías complejas:

Debería ser de conocimiento obligado y además por esta vía, por la vía de la reflexión, sentarnos, leemos, pensamos y sacamos conclusiones. (E7 P5P 7.2)

Una de las barreras que supera la tertulia es el acceso a fuentes primarias de información: artículos científicos en las que los investigadores e investigadoras muestran sus hallazgos, tesis y desarrollos teóricos explicados por los propios autores y autoras, etc. En algunos de los textos leídos se ponen ejemplos de cómo en Ciencias Sociales ha habido autores relevantes cuyas fuentes de información han sido dudosas y/o han generado teorías racistas o que conducen a una mayor exclusión

educativa y social. Esto provoca en los y las participantes reacciones de diverso tipo: desde el asombro al escepticismo, pero no deja indiferente.

P1. Quiere reconducir el debate. Avanza a un nuevo principio: la dimensión instrumental y remite a la página 202:

Autores como Ausubel han afirmado: “Debe concederse desde el principio que el niño culturalmente marginado manifiesta de manera característica poca motivación intrínseca por aprender” (1989:427). Ideas como esta conducen a la reducción de los objetivos escolares para estos niños y niñas y a su sustitución por otros contenidos de carácter más elemental y lúdico. (...) Con esto se defiende que no sólo no hace falta enseñarles contenidos instrumentales complejos a personas gitanas, inmigrantes, afroamericanas, etc., sino que hacerlo no sirve de nada, desprestigiando así la lucha de millones de familias y de educadoras y educadores por una educación que sirva para superar la desigualdad y acceder a la promoción social.

P1. Bueno, empiezas a leer esto y me quedo totalmente perplejo. No se si a vosotros os ha pasado también...que autores de este tipo, de esta talla y reconocimiento hayan expresado estas ideas... (afirmaciones de muchas participantes) (O6 P1T 7.7)

También incita a mantener una actitud crítica y cuestionar de dónde viene la información que reciben, cuál es la fiabilidad y la validez de la misma. Recuperamos el fragmento de una tertulia en la que se evidencia claramente este análisis y reflexión:

P1 Ahondando en esta línea, retoma otro ejemplo extraído del libro en el que se habla de cómo Althusser, escribió *Para leer El Capital*, sin haberlo leído él de forma completa (pag. 191 y 192).

P24. Claro es que yo cuando leí: Althusser, me quedé así (pone cara de perplejidad): “¡pero hombre, ¿éste también?!...” “pero está muy bien, porque tenemos que desmitificar, esto es una enseñanza, no podemos funcionar de oídas...Es que es muy difícil y yo vuelvo a referirme a Vygotski, me costó Dios y ayuda leerle. Entonces, es más fácil hablar de oídas que estudiar, generar criterio y a partir del criterio, hablar. Cuando detrás de tu nombre ya tienes un prestigio, te permites un montón de licencias que los demás borreguitos aceptamos como verdades absolutas y creo que eso hay que romperlo”. (O6 P1T,P24P 7.7)

Esta misma maestra relata en la entrevista su propio proceso de transformación al respecto. Retomando el protagonismo que la TPD ofrece a cada participante, valora cómo frente a otras modalidades formativas (formación inicial en la universidad, formación permanente a través de cursos, jornadas, etc.), le ha ayudado a generar este “criterio”, enfatizando el aporte que hace el grupo a la hora de desarrollarlo, lo que la inspira más confianza y seguridad.

Esa sensación de protagonismo al principio me daba mucho miedo porque me empecé a dar cuenta que ahí tenía que tener criterio, es decir, que para que uno pueda participar en su propia formación y compartirla con los demás, tienes que ir formando criterio y cuando no has tenido una formación a lo largo de los años en el que se te ha enseñado a tener criterio, eso es muy difícil de hacer. Entonces, es todo una labor personal y muy solitaria. Y en las tertulias lo que me ha hecho sentir bien es que en esa formación de criterio yo estaba acompañada y a la vez, yo acompañaba a otros en esa formación de criterios, ¿sabes?. Eso me ha hecho más rebelde también. (E8 P24 7.2)

Esta información concuerda con lo expresado por la Coordinadora de la TPD de Valencia. Dice en su entrevista que ahora existe entre sus participantes un deseo por buscar aquellas fuentes más fiables y rigurosas que les permitan contrastar la información que reciben y avanzar en sus prácticas, como las revistas científicas de ranking y las bases de datos internacionales

Por otro lado, que ahora ya se dónde irme a buscar. Antes no sabía ni que existían las JCR, ni sabía que existía una comunidad científica internacional en este sentido, entonces, una vez ya sabemos eso tanto yo como los profes, pues vamos a buscarlo, ¿no?, aunque nos cueste más, pero intentamos buscarlo. (E10 CV 7.9)

Finalmente el sentido crítico que se alimenta y desarrolla en la tertulia ayuda a encontrar argumentos de validez sólidos para justificar las actuaciones educativas o el paradigma educativo que se defiende. Muchos participantes afirman en sus entrevistas o en los grupos de discusión que llevaban años buscando actuaciones educativas afines a sus pensamientos, a unos deseos de mayor igualdad educativa, de mejoras en el aprendizaje de todo el alumnado y ahora, lo han encontrado. En estos dos fragmentos vemos que tanto familiares como profesorado participante comparten estos deseos y transformaciones:

A mi me ha venido muy bien a nivel de dar cuerpo a una serie de, iba a decir ideas, pero más bien deseos que yo tenía. Yo tenía claro, sobre todo después de entrar al instituto, que había que dar la vuelta a la tortilla porque estamos cayendo en barrena y es decir: “pues con esto se puede”. (GD P7F 7.6)

Me ha ayudado a verbalizar cosas que yo antes intuía pero no era capaz de expresar. Ahora tengo más claro cómo explicar cada cosa de las que estoy haciendo o de las que quiero hacer o de las que pretendo cambiar (...) Entonces, ahora tengo argumentos para

justificar cada una de estas cosas que yo antes...intuía que sí, que me gustaba, que me parecía que me identificaba más, pero no sabía explicarlo; ahora sí. (E7 P5P 7.3-4).

Accesibilidad a textos complejos

a) Aportaciones de los textos teóricos pese a su complejidad

Se ha debatido mucho sobre el tipo de textos que se podrían leer en la tertulia pedagógica de Rivas, especialmente desde el equipo de coordinación, pues existía un miedo inicial a que la complejidad de determinados tipos de texto supusiera una barrera que limitara la participación de personas muy alejadas del contexto escolar o con una menor formación académica. Para el técnico municipal, coordinador de la comisión, fue un acierto ir aumentando el grado de complejidad técnica y teórica de los textos para garantizar una mayor participación, especialmente de aquellas personas que hasta el momento no habían accedido a este tipo de lecturas.

Pero yo creo que algo positivo de esta formación, que hayamos ido escalonadamente, yo creo que ha sido positivo, porque a veces, el intentar incluir de inicio aspectos ya muy teóricos de las bases del INCLUD-ED, pues yo creo que hubiera asustado a una parte de la gente que está participando en la tertulia (...) y yo creo que el éxito también es eso, facilitar el acceso para todos. Abrir un tema que era novedoso, pero que fueran cuestiones aunque científicas, más cortas y también con mucho ejemplo, ¿no?. Es decir, basadas en muchas evidencias y experiencias. Y yo creo que eso ha ayudado a que la gente se haya metido en una cosa nueva que no la habíamos hecho nunca y que al final no acabasen participado 3 o 4 personas, sino que en tertulias el año pasado, más de 30 personas... (E1 P1T 7.5)

Es cierto que muchos de los participantes entrevistados comentan en sus entrevistas la complejidad que ha supuesto la lectura de algunos textos, especialmente del último libro. Sin embargo, cuando esta cuestión se expuso en el grupo de discusión y de revisión de las observaciones recogidas en las tertulias, se alcanzó un punto de vista común y es que acceder a fuentes primarias de información y a textos con amplias explicaciones teóricas tiene una serie de ventajas desde el inicio.

Por un lado, un marco teórico bien desarrollado permite al lector o lectora realizar un análisis del ámbito educativo y social desde una perspectiva mucho más amplia y abierta; ofrece nuevos puntos de vista y a su vez, más interrogantes que se pueden compartir en la tertulia. Cuando los y las participantes familiares (a los que inicialmente se suponía que les podría costar más la lectura de estos textos) se les pregunta por esta cuestión y comparan entre dos de los textos leídos, uno más basado en

experiencias educativas desde una perspectiva más vivencial y otro, que analiza en profundidad las bases teóricas de las actuaciones educativas de éxito, coinciden en preferir el segundo.

Para mí ha sido más enriquecedor el teórico que el de las vivencias y el de las vivencias, probablemente lo retome un día de estos y lo vuelva a leer ahora que tengo la base teórica y estoy seguro de entender de otra manera eso. Pero vamos, para mí ha sido muy útil. Sobre todo, el que me ha abierto más la mente a todo esto ha sido el teórico. (E6 P35F 7.2)

Es que hay que entrar en materia. Si haces una cosa más descafeinada, a lo mejor no llegamos a nada. A veces, pues como decía P3, algunos contenidos son mucho más técnicos, pero creo importante también entrar en eso. (GD P7F 7.6)

Resulta llamativo cómo al contrastar esta información con la experiencia del seminario de formación en Valencia, ésta es una cuestión clave para sus participantes tal y como declara su coordinadora. Hay que acudir a las teorías de los autores y autoras que mejor explican los acontecimientos educativos actuales y de las que pueden emanar actuaciones que generen una mayor igualdad educativa y social. Las teorías de estas y estos “gigantes” en palabras del sociólogo Merton (1990), son las que nos permitirán mirar con una mayor amplitud y avanzar mejor hacia ese horizonte. Es en su honor, por lo que el seminario lleva el nombre: *A Hombros de Gigantes*.

Con lo de creación de sentido, se ha generado tanta identidad con el seminario que han querido ponerle un logo, han querido buscarle un título propio. Los principios éticos y los objetivos del seminario los han formulado ellos...cosa que en ninguna otra actuación formativa pasa, ¿no?. Y el título que ellos buscaron para el seminario es “A Hombros de Gigantes”. Ellos solos porque dijeron: “lo que más nos caracteriza es que siempre vamos a hombros de gigantes, si no, no vamos”. (E10 CV 7.10)

Explica cómo en su seminario de forma natural, son los y las propias participantes quienes quieren aumentar el grado de complejidad de los textos leídos, una vez que comienzan a situarse en la dinámica de la tertulia.

Sí que es verdad que nos pasó que, hombre, este segundo año la gente que había leído...que había estado el primer año ya querían subir como mucho de nivel, querían leerse un Habermas, un Vygotski, algo como mucho más profundo, pero este año se dobló, o sea, vinieron 25 nuevos el primer día, ¿no? entonces, claro...eh... bueno, tuvimos un dilema: partimos la tertulia, o no o tal; entonces, al final decidimos no partirla, estar todos juntos y leer *El aprendizaje dialógico [en la sociedad de la información]* que era más

intermedio, ¿no?. Pero este año se ha evaluado que el año que viene ya sube de nivel (E10 CV 7.4)

Por otro lado, ayuda a superar una de las barreras que localizamos en la categoría anterior: El escepticismo al cambio cuando se cuestionan las convicciones personales o algunas prácticas docentes acientíficas muy extendidas. Algunas maestras y maestros muestran reticencias iniciales cuando comienzan a leer estos textos y encuentran afirmaciones que contradicen autores, teorías o prácticas que son habituales en el día a día de muchos centros educativos y que se estudiaron como experiencias válidas durante su formación inicial en las escuelas de magisterio o facultades de educación. Estas barreras solamente pueden ser superadas cuando se aportan argumentos sólidos y rigurosamente demostrados, se accede a las fuentes primarias y se profundiza en las teorías de los autores y autoras de mayor reconocimiento internacional.

Para poder evidenciar estas afirmaciones, necesitamos ofrecer un contexto más amplio con ayuda de las observaciones comunicativas. Tal vez uno de los puntos que más disenso ha generado en las tertulias ha sido la crítica que algunos textos realizaban a la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1989). Recuperamos varios fragmentos de una observación comunicativa en la que se evidencia cómo las lecturas generan esta controversia entre los y las participantes, que aportan libremente su valoración y sus distintas interpretaciones. Se observa como algunas de las participantes (la coordinadora y una de las maestras) ya han superado o están superando el conflicto inicial que les generaba este nuevo paradigma, gracias a las aportaciones de nuevos referentes teóricos y los resultados demostrados de las AEE.

P3. Hace referencia a que en los dos documentos ha notado una crítica a la teoría de Ausubel y su concepción sobre la importancia que da a los aprendizajes previos. Considera que esta crítica es excesiva. “Ausubel ha hecho sus aportaciones que han servido de forma más positiva o negativa, depende de dónde nos ubiquemos y ahí están”. Ha notado mucha carga para desacreditarle.

P2. Introduce otra idea en relación a una de las claves de la teoría de Ausubel. En una de sus publicaciones expone que si tuviera que resumir su teoría del aprendizaje en una frase, ésta sería: “descubre qué es lo que los niños saben y empieza por ahí”. P2 plantea que lo que critican los autores y autoras de los textos que hemos leído, además de la teoría de Ausubel, es la interpretación y las prácticas que se han hecho en las escuelas en base a su teoría. Comenta que cuando conoció el proyecto Comunidades de Aprendizaje, le costó mucho superar este aspecto, porque ella también entendía el

aprendizaje significativo de forma positiva. Sin embargo, ahora comprueba que en nuestro contexto, debido a esta teoría, se ha hecho una lectura adaptadora en vez de transformadora del aprendizaje. Retoma en este punto las aportaciones de Wells al respecto, explicadas en el párrafo de la página 78:

Wells no analiza los conceptos previos de estos alumnos sino los procesos de comunicación, mediados por el lenguaje, en el contexto del aula. El autor se centra sobre todo en el diálogo con profesores y niños más capaces, y comenta que el proceso de indagación dialógica se multiplicaría en coordinación con más personas adultas de la comunidad educativa, o sea, como apunta Vygotski, más personas del entorno social de los niños.

P2 concluye: Por tanto, en vez de en los aprendizajes previos, nos centramos más en el siguiente paso: todas las interacciones que podemos generar para que los niños y niñas avancen más.

P12, participa por primera vez en esta tertulia y dice que antes de terminar con este texto le gustaría hacer un comentario: “Al empezar a leer estos textos, el primer edificio que se me cayó fueron las adaptaciones curriculares y el segundo edificio, ha sido Ausubel y entonces, dándole vueltas, veo a un niño de mi clase que tiene bastantes dificultades, que está haciendo los grupos interactivos de lecto-escritura y es un muchacho que apenas tiene lenguaje (...) ¡Pues está aprendiendo como los demás!. Otra cosa es que él te lo exprese; no te lo puede expresar, pero si tú le preguntas, ves que está captando igual que los demás. Entonces, si yo me hubiera ajustado al nivel curricular que se supone que tiene o a los conocimientos previos que tiene, no estaría haciendo grupos interactivos, ¡y les está sacando un partido!...tanto que la madre que se sentaba con él y que lo veía, lloraba, pero lloraba de verdad...se le caían unas lágrimas al ver que el muchachín, que no tiene lenguaje, está participando al nivel de los demás”.

(O4 P3F,P2C,P12P 7.2,4,9)

Los propios participantes, que inicialmente se mostraban escépticos o escépticas al leer pequeños artículos o textos más sencillos en los que aparecían afirmaciones en contra de estas concepciones, piden textos más complejos, donde encuentran una amplia argumentación justificada:

La verdad es que terminé el primero y me quedé totalmente frustrada del tema y además lo confesé así porque os vi que todos estabais como muy emocionados con el tema y yo dije: “pues mira, lo siento pero es que yo...yo me he quedado..., en fin, ¡que no!”; y no a medias solo, sino que te contaba unas anécdotas y unas vivencias que luego además, te echaba por tierra el constructivismo, significatividad y cosas, autores que para mí siempre...vamos, chapó. Entonces...pues yo no estaba de acuerdo porque además, no me decían porqué, sino que parecía muy mal y... no. Entonces bueno, ya al leer esto, me

ha aclarado muchas cosas: por qué habla así, por qué no, sus bases...yo necesitaba esto. Es verdad que algunas veces me ha resultado árido, sí, pero casi lo prefiero porque es que si no, lo otro me resultaba como que era algo que no me argumentaban. (...) eso yo no me lo podía tragar...entonces, realmente sí que me ha parecido interesante, bueno, me ha parecido imprescindible... y yo desde luego, nunca hubiera empezado por el otro [libro más divulgativo, con más experiencias y anécdotas]. Yo habría empezado primero por éste [libro con mayor profundización teórica]. (O6 P36P 7.11-12)

Una de las maestras reflexiona en torno al conflicto que supone conocer nuevas evidencias y ponerlas en contraste con la propia acción, con las propias concepciones. Valora que es precisamente esta disyuntiva, esta situación conflictiva, la que promueve una transformación interna que lleva después a la modificación de las propias prácticas. Valora que es un proceso característico de la TPD, a diferencia de otras modalidades de formación continua del profesorado.

Cada cosa que sale en una tertulia me hace conectar con lo que yo hago y te crea un conflicto. Entonces, de ese conflicto surge la transformación. Esto no ocurre en la misma medida con el formato de unas jornadas, un curso o un seminario en el que un experto viene, te cuenta cosas y tu te vas con las cosas y con un montón de folios. Que a veces te lees y a veces no, dependiendo del interés que haya suscitado. Entonces el poder de transformación de la tertulia viene de que la transformación sale de ti, al final. Los conflictos que te crea, te hacen cambiar e ir introduciendo constantemente cosas. (E7 P5 7.2)

La superación de estas contradicciones, de este escepticismo inicial y la comprensión y asunción de este nuevo paradigma requiere un tiempo, como demuestra la experiencia de algunas de las participantes con una larga trayectoria en tertulias pedagógicas dialógicas. Recuperamos el relato de una maestra que nos parece especialmente significativo, ya que sigue un proceso de transformación que comenzó en otra tertulia, analizada en una investigación anterior (González Manzanero, 2010). Esta participante mostraba inicialmente mucho escepticismo y barreras a la transformación de sus prácticas educativas. Sin embargo, después de cuatro años profundizando en estas fuentes, es una de las participantes más activas en la TPD y una de las principales promotoras de las Actuaciones Educativas de Éxito en su centro educativo actual.

Y pasé un primer trimestre de mucha incertidumbre, no entendía nada, no conseguía enlazar con eso, con la teoría. El lenguaje no era el mío, o sea, nada era lo mío y fue esa etapa de crisis, de que estás en lo que tú tienes, en lo que a tí te hace sentir seguro, pero

que ya no te satisface, ¿no? y que te provoca un sentimiento de presión importante. (E8 P24P 7.4)

Tu forma de entender el mundo y de adquirir conocimientos te genera una estructura mental. Entonces a mí esto me ha generado un cambio de estructura mental, por eso yo me sentía tan extraña en Coslada [su primera tertulia hace cuatro años]. Para mí era extrañísimo incluso, me picaba el cuerpo. O sea, para mí era un desafío, yo decía: “¡esto no puede ser. Si esto tiene que ver con educación, no me puede ocurrir a mí”. Yo quería vencer esa sensación física que tenía ¿no? y después de un arduo año, porque fue un año realmente importante, al final, tenía la sensación de decir: “ya estoy situada, ya estoy situada”. (GR P24P 7.15)

b) Altas expectativas y comprensión intersubjetiva

En la tertulia dialógica se van generando altas expectativas con respecto a los tipos de textos que una persona es capaz de leer, independientemente de su nivel de estudios o de su vinculación o cercanía al mundo educativo, tal y como expresan todos los perfiles participantes.

Si tú el conocimiento no lo puedes compartir no sirve de nada, te genera una enorme soledad. Además te genera hastío; te quita las ganas de investigar, las ganas de leer, las ganas de todo. Si tú tienes el incentivo de que puedes compartir ese conocimiento con los demás, eso te empuja hacia adelante, para seguir estudiando, generando conocimiento, generando criterio. (E8 P24P 7.7)

Esto es posible gracias a distintos mecanismos que se ponen en marcha en la tertulia:

Por un lado, permite que cada participante se exprese con su propio lenguaje sin miedo a sentirse juzgado. No es necesario utilizar un lenguaje técnico ni muy elaborado pues la clave está en el contenido de los argumentos y no en su forma.

Pues hombre, al principio te asustas un poco porque son textos muy técnicos. Pero la ventaja que, eso, que... como la tertulia como lo que te permite, por un lado, lo que a ti más te ha llamado la atención, o lo que más te motiva, por decirlo de alguna manera, el poderlo exponer y escuchar en boca de los demás el párrafo o la parte que a ellos les ha motivado más y, pero además eso, con sus palabras, que es quizás lo mas importante (E4 P7F 7.5)

Los y las participantes pueden expresar con libertad cualquier fragmento o idea del texto que no han entendido para que otros participantes expliquen cómo lo han interpretado.

yo creo que también la tertulia contempla, que a veces, no tienes por qué decir nada sino solicitar que alguien te cuente...y a lo mejor esa parte se olvida, la gente que tiene menos...conocimiento sobre estas cuestiones...o podría comentar: “yo vengo aquí también a que me expliquéis esto”. (E1 P1T 7.7)

... e incluso la gente se atreve a decir “eso no lo he entendido, ¿qué quiere decir esto o esta palabra?”. Si, si. (E9 OM 7.8)

La inteligencia cultural como capacidad universal (Flecha, 1997) se activa a través del diálogo igualitario en torno al texto y así, los conocimientos de todos los y las participantes se complementan y lo enriquecen.

La ventaja de esto, es que lo que tu no entiendes o no llegas, los demás llegan y un poco lo que decía antes, los unos tiran de los otros y lo que no se te ocurre a ti, se le ocurre al otro. (GD P7F 6.6)

Y aparte... incluso las percepciones de las mismas cosas, de diferentes puntos de vista también. (E9 OM 7.8)

Todas las interacciones generadas alrededor del texto permiten una comprensión intersubjetiva más compleja y profunda.

Y claro, el tema es que juntos podemos hacer muchísimas cosas...cosas que por separado no podemos (...) Eso nos pasa en nuestras propias tertulias. Probablemente hay muchas cosas que solos, no llegaríamos a ese nivel de profundización, no llegaríamos a esto. (E7 P5P 7.3)

Así lo expresan los propios participantes al finalizar la lectura del libro que desarrolla la fundamentación teórica y científica del aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2008). Resulta llamativa la analogía que hace una profesora y un padre evocando el comentario de uno de sus alumnos, en una tertulia literaria dialógica de clase.

P4. Ha sido un libro difícil de leer desde mi falta de formación.

I en tu lectura particular, pero cuando lo has compartido, has colectivizado la lectura...¿hay un antes y un después?

P4 A mí me ha encantado, pero claro, es traducido, o sea, vosotros me habéis traducido el libro.

P5 pero es que con todos los libros pasa.

P4 Sí claro, el tema dialógico es lo que hace, que te hace ver lo que ahí no entendías y dices: “ah, vale, ahora sí; ah sí, pues esto es verdad; ah, pues esto significa esto”.

P5 Una frase de un crío de segundo hace un mes. Hemos leído Frankenstein que para segundo era complicado y me dice un día: “a mí me gusta leer los libros de mayores pero así, porque si estamos juntos, podemos leer libros de mayores”.

P4. A mí me ha pasado eso. Este libro es de mayor y vosotros me habéis ayudado!

(Risa de todos los y las participantes) (O6 P4F,I,P5P 7.)

De esta forma se toma conciencia de que existe una diferencia substancial entre la lectura previa individual y la posterior, en colectivo, que amplía y enriquece la primera.

A mí el segundo libro, el teórico me ha encantado, pero inevitablemente es un libro denso y se te escapan ideas. Y muchas veces pues alguien dice algo que no... o lo entendiste en su momento y se te fue o no le has dado la importancia que realmente tiene, o lo interpretas de una manera incorrecta o de otra manera y esto te enriquece... sí, sí. La técnica esta de tertulia dialógica te hace como leer el libro dos veces, está muy bien. (E6 P35F 7.10)

c) Leo textos a los que no puedo enfrentarme solo/a

La lectura compartida y la interpretación intersubjetiva es el motivo por el que muchos y muchas participantes expresan que asistiendo a las TPDs sienten la capacidad de leer textos a los que no podrían enfrentarse en solitario.

Yo ya estuve en otras tertulias, leímos mucho a Vygotski; yo no había leído a Vygotski en la carrera porque no le podía entrar de ninguna manera (se ríen algunos participantes docentes) y gracias a la tertulia pedagógica, le pude entrar y lo comprendí. Me iba a casa con un burbujeo intelectual que me lo generaba no el que lo hubiera leído; era que lo había compartido con los demás. (O5 P24P 7.6)

Esta apreciación es validada igualmente por la experiencia de las dos tertulias externas. Tanto la coordinadora de la tertulia de Mérida como la de Valencia, argumentan que los y las participantes eligen leer en tertulia textos que a solas no se atreverían, pues en ella se adquiere un nivel de comprensión muy superior.

Porque incluso y la gente dice: “si yo me pusiera a leer este libro solo lo hubiera abandonado”. En cambio, como lo comparto no lo abandono y además, me entero de lo que no me enteraba. (E9 OM 7.8)

Ellos lo que quieren es leer textos que solos no pueden, ¿no?; entonces dicen: “yo Habermas no me lo voy a leer nunca sola porque no puedo, porque se me hace muy pesado y me apetece compartirlo con vosotros” eran los argumentos que utilizaban y en cambio, pues eso un...a lo mejor, salió también el *Aprendiendo Contigo*, que habla de Comunidades de Aprendizaje...pues eso, dijeron la mayoría: “no, ese lo podemos leer solos”, tal...la gente del primer año pedía ese libro ¿no? y bueno, al final se argumentó que juntos trataríamos de leer libros que fueran complejos de leer a solas. (E10 CV 7.4)

Finalmente las tertulias permiten el desarrollo de habilidades de comprensión e interpretación que genera en los y las participantes ganas de seguir aprendiendo, leyendo e investigando.

Me está aportando conocimientos, porque se aprende mucho y me aporta la inquietud de seguir haciendo tertulias, de seguir leyendo pero a través de este modelo porque muchas cosas que no he leído porque me superan, porque no las entiendo o porque me parecen difíciles y sé que de esta manera las puedo trabajar, las puedo compartir, las puedo entender y además eso es una formación necesaria, es decir, (...) toda la comunidad educativa se tiene que formar y es una manera muy buena de formarse. (E2 P23C 7.5)

En definitiva, tres elementos que parecen ser claves en este proceso formativo son la elección de los textos apropiados pese a su aparente dificultad, mostrar altas expectativas y promover de forma igualitaria las aportaciones de todos los y las participantes desarrollando su inteligencia cultural. De no ser así, puede que la experiencia sea menos eficaz y transformadora, como evidencia una de las coordinadoras del proyecto municipal.

Lo que me parece importante dentro de estas tertulias es que se trabajan, por un lado, los textos propuestos a través de las inquietudes de los participantes, pero también se trabajan textos necesarios que a veces son un ladrillo, pero creo que no sólo tenemos que leer lo que nos apetece sino que hay textos que son muy importantes dentro de la educación y dentro de este marco que se trabaja en Rivas de actuaciones de éxito, y hay que leer a autores que son difíciles pero son muy importantes tener en cuenta, y esto lo he notado, por ejemplo, en las tertulias que se hicieron en la escuela infantil donde no resultaron muy bien porque las lecturas que eran tan necesarias para ellas, no les

gustaban nada porque no querían leer algo tan...querían leer algo fresco o práctico, algo fácil de leer (E2 P23C 7.6)

Conexión teoría-mundo de la vida

El énfasis que pone la tertulia en el estudio y reflexión sobre bases teóricas sólidas no debe inducir a pensar que los y las participantes acaban realizando un debate teórico abstracto. Por el contrario, identificamos toda una serie de conexiones con la vida personal y laboral de cada participante.

Es como cuando lees los clásicos de la literatura universal, da igual el que leas, siempre le encuentras algo que relacionas con tu vida; pues, esto es igual, te puede costar más leerlo pero siempre lo acabas enlazando con tu práctica en el aula y con tu relación con tus compañeros, con el trabajo, con tu relación con las familias...siempre hay un nexo, siempre. (E2 P23C 7.6)

Lo he pensado, a lo mejor luego no lo he compartido porque en ese momento no ha surgido pero sí que he pensado, he relacionado mucho con mi vida, con lo que yo he vivido estos años en educación. Sí, sí. (E5 P22F 7.3)

Estas observaciones se producen igualmente en el caso de la tertulia valenciana y emeritense:

Es que todo, todo, todo te sirve de disculpa, o de enganche, para hablar sobre la práctica. Tu no sabes la de cosas que salen. Te puedo dar las actas y verás (E9 OM 7.5)

Siempre lo dialogan desde su persona o desde su práctica docente, es que eso sale...sale solo, ¿no? (...) o sea, tú eliges un párrafo que compartes, entonces claro, al decir: "lo comparto porque me ha impactado o porque resulta que yo hacía", siempre van conectándolo con su realidad diaria, tanto profesional como personal. (E10 CV 7.2)

A continuación analizaremos más pormenorizadamente los tipos de conexiones que se establecen en las TPDs con la práctica educativa y el mundo de la vida de las y los participantes:

a) Análisis de la situación educativa

Es casi una constante en cada tertulia observada, el análisis de la situación educativa actual al amparo del marco teórico que se está leyendo o de los descubrimientos científicos que se exponen en los textos.

Hemos recuperado el fragmento de una observación comunicativa en el que profesorado, familiares, técnicos municipales y alumno, dialogan en torno a un párrafo de un artículo científico que desmiente la eficacia del *streaming*³⁷. Cada participante desde su perfil, realiza una asociación con su contexto educativo cercano, ya sean los propios colegios donde se trabaja o estudia, o los centros educativos de sus hijos. Se evidencia cómo aun perteneciendo a colectivos diferentes, se comparten realidades educativas comunes y cómo el texto les hace tomar conciencia de una práctica que genera exclusión y fracaso escolar, aportando argumentos que les hace posicionarse frente a ella.

Pag. 48 La perspectiva homogeneizadora del Streaming se entiende como una respuesta educativa ante el aumento de la diversidad entre el alumnado (de culturas, de niveles, etc.). En estos centros educativos a menudo se invierte en más recursos. Pero centrándose sólo en atender la diversidad y desligándola de la igualdad de oportunidades educativas, estas prácticas lleva a situaciones de exclusión (Brunello & Checchi, 2007)”.

P6. - Con prácticas como el *streaming*, se apuesta por colegios de primera, segunda y tercera; dando valor a ideas como que la mejor atención se obtiene juntando a los listos con los listos y los que tienen más dificultades, por otro lado. Hay gente que esto lo ve como un valor.

P2. – Comienza una diferenciación a priori. Primero ponen al niño o niña la etiqueta y eso les permite clasificarles más fácilmente dentro de este sistema segregador.

P26- Como madre, veo que esto se está haciendo en los colegios donde llevamos a nuestros hijos.

P5. – Yo trabajé hace años con los grupos flexibles y me di cuenta de que no funcionaban. Y a pesar de esto, hay profesores que querían seguir haciéndolos. Además, este tipo de actuaciones facilitan el etiquetaje.

P14. – En el instituto se hace esta separación muy frecuentemente. El problema es que en secundaria nadie se ha formado bien en didáctica, ni en cómo atender a la diversidad. Tal y

³⁷ Para la Comisión Europea el “streaming” o agrupamiento homogéneo, consiste en “adaptar el currículo a distintos grupos de alumnos y alumnas en base a sus capacidades, dentro de un mismo centro escolar”. Documento adjunto a la Comunicación al Consejo y al Parlamento Europeo. Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación. SEC (2006)1096. (Bruselas: Comisión Europea, 2006), p.19.

como se suelen dar las clases en secundaria, es más fácil tener un grupo homogéneo. Otro problema extra es que en general, el alumnado ya llega etiquetado de los colegios.

P11-Alumno de Bachillerato comenta: En mi instituto se hacen desdobles por nivel y los profesores nos los justifican diciéndonos que así pueden ajustarse a los ritmos de cada grupo. Los que tienen mejores notas pueden ir más rápido en el temario y los que tienen más dificultades pueden ir más despacio y “atenderles mejor”. (O1 P6P,P2C,P26F,P5P,P11A 7.1-2)

Las familias participantes explican que la tertulia les ha ayudado a situarse y a comprender cómo está estructurado el sistema educativo, su funcionamiento habitual y el porqué de determinadas prácticas educativas.

Pero sí, a mi me ha servido mucho para entender cómo funciona la educación, en general y en España en particular, sí, sí, muchísimo. (E6 P35F 7.5)

Otras conocen por primera vez algunas prácticas habituales en los centros, las identifican en sus colegios o institutos y comienzan a analizarlas críticamente.

Me han sorprendido dos aspectos. Supongo que será por mi desconocimiento como madre en el tema de cómo funcionan los colegios. Uno, es que yo no sabía lo de las adaptaciones curriculares... el hecho de que en los colegios se hagan adaptaciones curriculares para determinados alumnos y se reduzcan los objetivos. A corto plazo puede ser una medida de éxito porque consiguen el objetivo inmediato, terminando un ciclo o etapa; pero a largo plazo, estamos poniendo una barrera pues al dar el siguiente paso e ir a una etapa superior en la que se sobreentiende que todos los alumnos tienen unos conocimientos mínimos, se les echará para atrás, con lo que al final, le hemos puesto otra barrera. (O3 P28F 7.6)

También se realiza un análisis de barreras o dificultades que encuentran los profesores y profesoras participantes para ofrecer una atención de calidad a todo el alumnado: elevadas ratios, falta de recursos humanos, imposiciones administrativas...Son frecuentes las voces de queja ante determinadas situaciones educativas que se están produciendo en sus centros educativos, aludiendo en muchas ocasiones, a las graves consecuencias de los recortes en educación a raíz de la crisis económica. Sin embargo, a medida que avanzan las tertulias, el análisis se va ampliando y los participantes comienzan a ver qué posibilidades de actuación tienen desde sus distintos perfiles y realidades concretas.

P12. Dice que aunque suene a chascarrillo, cuando leyó estos textos pensó “¿por qué no han parado el discurso del Rey en Navidad para contarnos los resultados de estas investigaciones?” (risas de los participantes). Dejando a un lado la responsabilidad política, dice que después, se puso a reflexionar sobre su propia responsabilidad como docente porque después de conocer estas investigaciones y la fundamentación teórica de estas actuaciones de éxito, no se pueden ignorar. (O2 P12P 7.7)

P1. Es verdad que hay algunas actuaciones que dependen de leyes y políticas educativas, pero después hay otras actuaciones que dependen del propio centro, que están en manos de sus comunidades educativas, y esas actuaciones sí que las podemos abordar nosotros y nosotras. Este es el caso de los centros de Rivas que están participando en el Convenio de colaboración Includ-ed. Por lo tanto, todavía hay muchas posibilidades de cambiar cosas en el ámbito de los centros. (O2 P1T 7.4)

Hemos observado igualmente un análisis crítico sobre el estado de la formación docente, comparando los datos e informaciones que están descubriendo en los textos de la tertulia, con la formación universitaria recibida o su formación reciente. Resaltan, en algunos casos, su falta de actualización, y algunas necesidades concretas que deberían abordarse en los planes de formación docente, entre otras: la incorporación de las últimas evidencias internacionales en cuanto a la superación del fracaso escolar y la mejora en los aprendizajes de todo el alumnado, prácticas educativas inclusivas o el fomento de la participación de familiares para la mejora educativa.

Cuando te lees todas las conclusiones de INCLUD-ED y ves la lista de estrategias que está demostrado que generan éxito en la escuela, me pregunto también ¿para cuándo en los programas de estudio de los maestros y las maestras se van a incluir todas estas cosas?: que la interacción entre iguales funciona, que las familias...cuando recibo alumnos de prácticas, solo los de una facultad conocen las Comunidades de Aprendizaje, los de otras universidades no lo han oído en su vida”. (O4 P5P 7.3)

b) Asociación con el propio alumnado.

En todos los textos leídos hay un común denominador: la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, incidiendo especialmente en la superación del riesgo de exclusión y fracaso escolar del más vulnerable. Todas las y los profesionales que participan en la tertulia sienten muy de cerca este aspecto y lo asocian con alumnos y alumnas que tienen en sus aulas con mayores dificultades, ya sean por sus circunstancias personales o familiares.

En la pág. 78 hay una cita: *“Hay chavales que siguen para adelante porque tienen muchas capacidades o porque en casa están muy encima, muy apoyados porque tienen padres que apuestan por la educación”*. Yo ahí, hablo de los apoyos. Si una persona, tenga más o menos capacidades, tiene los apoyos y las oportunidades necesarias para poder incluirse, al final lo va a conseguir. ¿Esto de qué depende?. Pues primero, de las expectativas que tenemos hacia esa persona. Yo que trabajo en un centro de educación especial, puedo oír comentarios similares a los comentados anteriormente, de “como al final vamos a acabar en el mercadillo...”. En mi caso es, “claro, como mi hijo que tiene discapacidad va a acabar en un centro ocupacional...”. Por tanto, se reducen las expectativas. Vamos etiquetando a cada persona y le vamos generando su propio itinerario. Entonces me planteo esa necesidad de apoyos. (O3 P27P 7.5)

Es llamativa la conexión que hace cada participante con su realidad educativa concreta (sus hijos e hijas, su alumnado en situación de desventaja social o con discapacidad...), pese a que los textos en algunos casos no estén hablando de este colectivo en concreto.

Tengo que decir que el texto me ha superado. Me he sentido reflejada con todo lo que expresa el texto que se está haciendo con este tipo de alumnado. Sentía que más que de la etnia gitana se estaba hablando de la clase trabajadora en general, de la propia situación de mi hijo (O3 P19F 7.3)

c) Revisión de las propias percepciones y estereotipos. Falsas creencias.

Los textos que se van leyendo, permiten identificar percepciones estereotipadas y falsas creencias que se transmiten por los medios de comunicación, en los contextos familiares, en la escuelas o en el barrio y conocer las consecuencias que están teniendo o pueden tener, para intervenir sobre ellas. Ponemos por ejemplo, el siguiente fragmento de una Observación comunicativa.

P36 Señala un párrafo de la pag. 177, que hace referencia a niños con bajos resultados que vienen de entornos desfavorecidos y normalmente disponen de menos oportunidades de aprendizaje:

Tienen pocas interacciones académicas en su entorno familiar y comunitario, reciben bajas expectativas por parte del profesorado, están escolarizados y escolarizadas en programas educativos poco competentes y en centros educativos de baja calidad, etc. Además, desde este mismo punto de vista “interaccionista” o “contextualista”, venir de una familia con prestigio y académica, predispone a que las otras personas te vean de una determinada forma, más inteligente, lo que ayuda a comportarse como tal. (Texto: El aprendizaje

dialógico en la sociedad de la información de Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha, Sandra Racionero).

P36 Considera que en muchos casos se pone “el cartelito” al alumnado sin conocerle realmente. Aunque no lo quieras, un número bastante grande de profes están predispuestos a hacer hipótesis sobre la inteligencia de los niños en función de los contextos donde provienen.

P5 Expone un ejemplo del prejuicio por parte del propio inspector al aplicar la prueba externa LEA en segundo de primaria. Al tener un grupo con tanta población árabe, daba por supuesto que esos chicos y chicas iban a obtener malos resultados y así se lo dijo a la tutora.

(O6 P36P,P5P 7.4-5)

Esta identificación y reflexión posterior es uno de los aportes que muchos participantes reconocen en sus entrevistas:

Luego yo me iba a casa pensando muchas cosas pero... una de las cosas era lo de los prejuicios. Los prejuicios que tenemos todos (E5 P22F 7.7)

P24 Mira, mucho sobre el tema de los prejuicios, es decir, cómo nos enfrentamos a la vida; creemos que es de manera libre y es que está llena de prejuicios realmente. Para mí fue muy importante poder decir en una tertulia que yo tenía prejuicios contra los gitanos y que eso lo había mamado y que tenía que decirlo (...).

I Entonces ¿la tertulia nos permite identificarlos y nos permite construir a partir de ahí?.

P24 Exactamente

(E8 P24P 7.9)

La dinámica de la tertulia y el buen clima que se genera, permite que haya participantes que expresen abiertamente la presencia de estos estereotipos o prejuicios. Reproducimos el fragmento de la tertulia donde la participante anterior comparte esta reflexión:

P24. cuando yo tenía 7 u 8 años y mi madre tenía que hacer un recado lo primero que me decía si me quedaba sola o con mis hermanos pequeños era: “si llama algún gitano no le abras”. Eso lo he mamado yo desde bien pequeña. (...). Mi madre me estaba transmitiendo muchas cosas ahí. Y yo tengo prejuicios. Yo no lo puedo evitar. No puedo evitar ver a una persona con un aspecto determinado y tengo mi reserva, me lo pienso dos veces (...) Otra cosa es que yo me cuestione que ya están empezando a funcionar los prejuicios.

(O6 P24P 7.5)

Estos estereotipos generan prejuicios que pueden afectar negativamente a las relaciones entre distintos colectivos, grupos culturales, etc. que conviven en los barrios y centros educativos de estos y estas participantes. Sin embargo, los textos y debates en la tertulia ofrecen una perspectiva más amplia que les ayuda a replantear sus puntos de vista. Por ejemplo, en el siguiente fragmento de una observación comunicativa, las participantes expresan cómo el texto les ha hecho poder entender otros puntos de vista respecto a la población gitana, lo que sienten y perciben, que antes desconocían o no habían tenido en cuenta.

Del texto: *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*. En la pág. 53 dice que *las familias gitanas sienten que los centros de Secundaria no son un sitio seguro para sus hijos e hijas; ya que el profesorado no controla lo suficiente; y los y las estudiantes tienen mayor libertad para cometer actividades “prohibidas”* (Sordé, 2007).

P23. Explica: “A mí esto no se me había ocurrido pensarlo pues tenemos la visión contraria; para las familias payas, el hecho de que acudan alumnado gitano a los centros de sus hijos/as es peligroso. Mientras que para las familias gitanas es al revés; piensan que es peligroso para sus hijos/as”.

P24. Comenta: “Me da por pensar si esto no es una percepción que compartamos con las personas gitanas. Es decir, estos pensamientos no son propios de una determinada etnia o grupo, sino de un padre o de una madre que tiene un hijo o hija que va a pasar al instituto. No es el cambio físico de centro, sino el cambio de etapa, además en la adolescencia, que nos produce tanta inquietud a los padres y madres”.

P10. Sí pero nadie abandona, ellos sí. Al resto de personas les costará más o menos, pero ellos dejan de ir al instituto. Es decir, el miedo o la inquietud la podemos tener todos, pero ellos abandonan. (O3 P23C,P24P,P10P 7.2)

La Coordinadora de Valencia, comparte también esta reflexión y pone ejemplos de comentarios que hacen algunos de los participantes de sus tertulias cuando se van dando cuenta de ello:

sí, sí. Pero es que, incluso les oyes frases... decir: “pero bueno, ¿yo que he hecho durante toda mi vida?, ¿no respetar a la gente bien?”; ¡gente buena, eh!, o sea, gente que... porque se dan cuenta que de verdad no...no eran del todo no racistas, por así decirlo. (E10 CV 7.7)

Por tanto, encontramos elementos en la TPD que contribuyen a superar esos prejuicios y estereotipos gracias a las argumentaciones basadas en evidencias científicas que ofrecen los textos y que desmienten las falsas creencias en las que se

basan aquellos. Podemos ver así, participantes que toman conciencia y dan la voz de alerta al resto.

Muchas veces nos movemos por ideas falsas preconcebidas. Como por ejemplo, lo que comenta el artículo sobre la interpretación que se extrae de algunas estadísticas, de que la causa del fracaso escolar es la presencia en los centros de un porcentaje elevado de inmigrantes y minorías culturales. Si asumimos esas ideas como ciertas y vemos que en nuestro entorno hay más fracaso, comienza un proceso con efectos muy negativos que se retroalimenta, aunque en realidad esas ideas eran inicialmente falsas. Por tanto, habría que tener más cuidado con las interpretaciones que se extraen y lo que se publica en los medios. (O1 P7F 7.1)

d) Revisión de las propias prácticas y actuaciones

Otra de las conexiones clave que produce la tertulia en el profesorado es la vinculación de la teoría que aportan los textos con su propia práctica docente. Las bases teóricas les permiten tomar conciencia del paradigma educativo en el que se sitúan o que están asumiendo y darse cuenta de si les satisface o por el contrario, necesitan revisarlo y avanzar hacia otro: qué modelo de docente quieren ser, cuál debe ser su labor, cómo entienden el aprendizaje y la forma de enseñar, etc.

I Por lo que decías como consecuencia de participar en la tertulia has hecho un análisis de tu propia práctica y te has planteado si lo estabas haciendo bien, cuál es el camino que tengo que seguir, un rumbo distinto al que tenía antes, ¿sí?.

P14, Si; sí, si, sí. Y cuál tiene que ser la labor de un profesor. (GD I,P14P 7.10)

Les produce una amplia satisfacción saber que algunas de sus prácticas responden a modelos teóricos con gran reconocimiento en la actualidad, al que a veces, ni siquiera le habían puesto palabra y sin embargo, ahora son capaces de justificar.

Cada vez ir rescatando más actuaciones mías, ¿no? Esto que hago tiene que ver con esto, esto que hago también tiene que ver con esto. Esto que estoy haciendo ahora no lo puedo hacer de la manera que yo quisiera pero llegará el momento en que lo pueda hacer si sigo por este camino (E8 P24P 7.3)

Por otro lado, analizan otras prácticas que llevan haciendo mucho tiempo, por ser habituales en su contexto o porque son requeridas por la Administración educativa, pero ahora las revisan con un sentido más crítico a la luz de lo que aportan los textos y

de las reflexiones compartidas en la tertulia, valorando los pros y contras, cómo modificarlas para que respondan a una mejora del aprendizaje de todo el alumnado, etc. Seleccionamos el fragmento de una observación en la que una maestra especialista en educación especial comenta cómo la tertulia le ha hecho replantearse el concepto de adaptación curricular y el tipo de apoyos específicos fuera del aula que suele darse al alumnado con NEE.

Soy producto de un sistema educativo que me ha formado como profesora y que me ha ido enseñando y pidiendo una serie de acciones como por ejemplo, hacer adaptaciones curriculares. Y si el niño no aprueba, la culpa es mía porque no tengo la adaptación curricular bien hecha. Esto te filtra de tal manera que te llegas a creer que la adaptación curricular es un instrumento útil para tus alumnos de necesidades educativas especiales y te conviertes en un técnico y no, en un ser pensante. Cuando la carrera y sobre todo, la administración para la que trabajamos nos convierten en técnicos, el tiempo para pensar es cada vez menor, pues el tiempo para rellenar papeles y para aplicar lo que nos dicen y como nos dicen es cada vez mayor. Entonces, al leer el texto, yo no estaba pensando en los alumnos gitanos, yo estaba pensando continuamente en mis alumnos, diciendo, “¡Dios mío, qué llevo haciendo durante quince años!”. Y mira que llevo años peleando y diciéndome a mí misma, esto no funciona; quiero dar el apoyo dentro de la clase de referencia...pero siempre con la sensación de que estás peleando a contracorriente. (O3 P24P 7.7)

La revisión crítica de las propias actuaciones trasciende el ámbito de la docencia y llega a los técnicos municipales. Debido a la fundamentación teórica que se está estudiando en la tertulia, el técnico municipal coordinador de la Comisión se ha dado cuenta de que determinadas actuaciones que se estaban realizando en centros con el apoyo institucional municipal, son ineficaces para la inclusión educativa y social, como demuestran las investigaciones científicas, y por tanto, van en contra de las bases del proyecto que se pretende impulsar. Esto les ha llevado a una revisión conjunta para que la dotación económica que destinan al apoyo educativo tenga un impacto real en la mejora del aprendizaje de todo el alumnado.

A nosotros nos ha planteado problemas cuando pusimos el primer...bueno, en estos dos años que estamos intentando solventarlos. Tenemos actuaciones que teníamos dentro del mismo programa de apoyo municipal a centros educativos, pero claro, nos hemos dado cuenta que son contrarias al proyecto que estamos poniendo en marcha. Con lo cual, hemos tenido que decir: tenemos que dejar de ofertar esto en el sentido que lo estábamos haciendo; lo tenemos que seguir ofreciendo posiblemente pero en el marco del INCLUD-ED.

¿¿puedes concretar con algún ejemplo?

P1. No podemos permitir que haya apoyo municipal a través del programa de apoyo en cuanto saquemos algún tipo de alumno del aula.

I por ejemplo: acciones educativas que son de alguna manera exclusoras

P1 sí, lo estamos haciendo con toda la buena intención (...) pero bueno, igual que antes podíamos en algún momento permitir eso, ahora no; es decir, nosotros ahora seguimos poniendo este recurso pero es que no podemos permitir; queremos que ese recurso se incorpore al aula, ¿no?... (E1 P1T 7.10)

e) Las familias sienten ratificadas la necesidad de su participación

Las familias, por su parte, van realizando conexiones continuas con experiencias vividas en su ámbito familiar y sobre todo, en el ámbito escolar de sus hijos e hijas, pudiendo analizarlas de manera crítica.

Hay familiares participantes que por primera vez leen acerca de actuaciones educativas de éxito y las relacionan con sus experiencias de vida (normalmente con dificultades para la comunicación y coordinación en sus centros educativos), comenzando a descubrir el potencial que tiene abrir las escuelas a la comunidad para transformar la convivencia en los centros, superar desigualdades existentes y ofrecer una atención educativa de calidad para todo el alumnado.

P25. Señala un párrafo al final de la pag. 69: *“La transformación de la escuela en un espacio donde se trabaje colectivamente por el éxito educativo de todo el alumnado pasa por abrir el centro a la comunidad”*. Confiesa: Como madre también siento miedo a cuando mis hijos vayan al instituto, pero me siento que por ser paya, tengo el colegio más abierto para estar más informada y formada sobre las actividades que hacen mis hijos. Creo que en general el sistema que hay ahora cierra totalmente las puertas a unos y a otros. Sientes que te dicen: no se puede pasar por esta puerta, no se puede, no se puede..., ¡no se puede hacer nada!. Imagínate para las familias que ni siquiera saben leer... Entonces esto [se refiere a las AEE que estamos leyendo, como los grupos interactivos] viene muy bien para que se abra el centro y ellos [las familias gitanas] puedan participar, aunque sea en la clase donde están sus hijos. Quizás eso haga que haya menos fracaso, menos absentismo, si ellos forman parte. Es fundamental que todos formemos parte y mucho mejor tal y como están las cosas actualmente. Según se están estructurando las cosas en nuestro país, si esperamos como ahora que metan a 30 niños por aula, la función del voluntario la veo fundamental para que nuestros hijos aprendan lo mínimo imprescindible. (O3 P25F 7.4)

Algunos participantes que durante toda la escolarización de sus hijos e hijas se han esforzado por tener una colaboración más directa en sus centros educativos, encuentran una gran satisfacción al ver que las teorías actuales ratifican sus pensamientos.

Confirmar que en lo que yo pensaba... estaba digamos, en el camino adecuado, pues era la idea correcta, que eso ha sido muy gratificante. Sí, que era lo correcto o sea, que mis ideas digamos, son las que se reflejan en los últimos estudios y en las últimas investigaciones. (E4 P7F 7.3)

Otros familiares que están además, participando como voluntarios y voluntarias en algunas de las AEE impulsadas en el proyecto municipal, realizan muchas conexiones entre los textos y su experiencia en las aulas. Es el caso de un padre que participa como voluntario en grupos interactivos y explica en la entrevista cómo la tertulia es un complemento ideal que da sentido a su participación y le refuerza en su papel:

Pues la mezcla de las tertulias con mi vivencia... (sonríe) en las aulas... claro, es un buen complemento, cada cosa se complementa con la otra... inevitablemente cuando leo los libros o hacemos comentarios aquí y realmente he vivido una situación parecida a la que se está comentando dos días antes, pues te refuerza y te ayuda a entender las cosas. (E6 P35F 7.3)

f) Implantación y evaluación de las nuevas actuaciones educativas de éxito

La última conexión analizada entre las bases teóricas y científicas que aportan los textos en la tertulia y el mundo de la vida de estos y estas participantes es la vinculada a las AEE que se están impulsando desde el Proyecto municipal.

Lo que hace falta es que nos encontremos y rompamos los antiguos esquemas. Además convencer a la gente de que esto no es un “proyecto buenista”. No se trata de tener contentos a los niños y a las familias. Lo que más me convence de este proyecto es que está demostrado que supone una mejoría en el aprendizaje para todos y todas. Ofrece garantía de éxito. (O1 P6P 7.5)

Por un lado, los textos leídos ahondan en las bases teóricas que fundamentan la eficacia de estas actuaciones y parece predisponer favorablemente tanto a profesores y profesoras como a familias, para su respaldo e impulso.

Es que al final el proyecto lo estoy conociendo a través de la tertulia, porque es donde más información científica estamos recibiendo, porque bueno...yo voy leyendo muchas cosas aparte, pero aquí, al final es donde dejamos un poco en claro todas las ideas y a mí me entusiasma (E5 P22F 7.9)

No se trata solamente de encontrar datos estadísticos en los que se valoran la mejora de resultados académicos. Es importante la fundamentación psicológica, pedagógica, sociológica y filosófica que está en la base de estas actuaciones. Recuperamos las notas de una observación comunicativa en la que docentes, familias, coordinadora y un alumno debaten sobre la importancia del diálogo en grupos interactivos para mejorar los aprendizajes. Comparan aquello que expone el texto con sus propias experiencias vitales; los puntos de vista se complementan en esta reflexión intersubjetiva, llegando finalmente a la conclusión de que es fundamental favorecer los aprendizajes a través del diálogo en los contextos escolares.

P7 Destaca el tercer párrafo de la pag. 78 (Texto: *Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura* de Rosa Valls, Marta Soler, Ramón Flecha):

En sus estudios sobre la indagación dialógica, Gordon Wells (2001) analiza cómo las interacciones entre pares y con el profesor intensifican el aprendizaje instrumental. Los diálogos entre los niños y los adultos que entran en el aula como facilitadores de estas interacciones en pequeños grupos, hacen que, al modo freireano de “pedagogía de la pregunta”, los estudiantes razonen sus argumentos y sus respuestas, aumentando la conciencia de los propios aprendizajes y, por tanto, la metacognición.

P7 asocia este párrafo a su vivencia propia: “cuando argumentamos y explicamos alguna cosa a otra persona la aprendemos mucho mejor”. Dice que eso se lo ha comentado su hija muchas veces. Cree que es un valor fundamental de los Grupos Interactivos.

P4. Yo que trabajo en investigación y desarrollo (I+D) llegas a puntos por dónde no sabes cómo seguir, por dónde continuar. Entonces hablas con compañeros o hablas con otras personas, incluso con mi mujer que no tiene nada que ver con este campo y “solo con expresar lo que tengo en mi cabeza, las dudas, organizar mis ideas, hace que según lo estás contando veas la solución”. A nivel profesional sucede muchas veces al charlar con un compañero “el contar las cosas te hace que...como que tu esquema lo organices mejor en el cerebro para contarlo, y entonces parece que las ideas se ensamblan y llega la solución”. (...)

Interviene por primera vez P9, abuelo voluntario que participa en los grupos interactivos de sus nietos de 4 y 5 años respectivamente. Para reforzar lo que se viene hablando, comenta que en grupos interactivos ve muy claramente las interacciones de ayuda mutua entre iguales, generadoras de mayores aprendizajes, el reconocimiento y aceptación a su figura

como voluntario que entra a ayudarles, y que se muestra encantado de participar en esta actividad. (...)

Este es el caso de la nueva intervención de P7, que al oír las palabras del anterior participante, quiere leer un párrafo del texto y destaca: “este párrafo refleja muy bien lo que tú estabas diciendo”. Se trata del segundo y principio del tercer párrafo de la página 83:

Uno de los aspectos a destacar desde el punto de vista del aumento del aprendizaje instrumental es la potencialidad de la ayuda entre compañeros con diferente desarrollo de habilidades lectoras. Cuando un alumno más experto en una actividad de lectura explica a su compañero el significado de una palabra, de una frase o el contenido de una lectura está desarrollando aún más las habilidades lingüísticas con las que ya cuenta y está activando un proceso de metacognición que favorece su desarrollo cognitivo y la empatía, la comunicación, la escucha, el diálogo, la solidaridad. En estas situaciones de aprendizaje quienes aprenden son los dos alumnos, porque no existe un muro entre quien explica y enseña y quien escucha y aprende. (...)

P2. Le pregunta al alumno participante: “entonces desde tu propia experiencia al explicar las cosas, ¿consideras que a ti se te queda mejor?”

P11. “Claro, porque me aclaro las ideas y después cuando llega el examen, como lo has estado diciendo, pues te sale mejor”. (O4 P7F,P4F,P9F,P2C,P11A 7.5-10)

Hay participantes que entre el primer y segundo año de la tertulia han comenzado a poner en marcha algunas de las actuaciones educativas de éxito. Los textos que se leen y debaten en la tertulia permiten por un lado, utilizarlos como base para dar a conocer a las familias de sus respectivos centros estas actuaciones y justificar su fundamentación y rigor científico.

Comenta que utilizó dos de los párrafos señalados en esta tertulia para explicar a las familias de su aula la importancia de estas actuaciones. “Se trata de una base científica seria y no es una moda educativa de unos pocos como han sido otras corrientes educativas”. Opina que “si desde que entran los padres en el colegio ya les vamos dando las pistas, luego tendrán la formación suficiente para poder reclamar a los compañeros que no estén tan en esta línea con una base sólida” (O2 P12P 7.7)

Por otro lado, permiten adquirir criterios a los propios profesores para poder ir evaluando la puesta en marcha de estas actuaciones: su papel, el papel de los voluntarios y voluntarias, etc. La siguiente maestra comenta en una tertulia cómo se puede empezar con facilidad a poner en marcha los grupos interactivos pero necesita compartir esa experiencia para transmitir sus dudas, darse cuenta de lo que está haciendo bien, de lo que tiene que mejorar...

P10. Aporta que esto se ve cuando se va teniendo un poco de práctica. Ellas se están dando cuenta al introducir los grupos interactivos en sus aulas. Que empiezan bien con unas directrices básicas, pero al empezar a rodar, te vas dando cuenta de que se está desvirtuando (por ejemplo, voluntarios/as muy intervencionistas). Comenta “yo soy la primera en cometer este mismo error”, lo que provoca la risa del resto de participantes. (O5 P10P 7.4)

El alumno de bachillerato participante en la tertulia, que también acude como voluntario a grupos interactivos, expresa cómo las dudas, las dificultades y soluciones que las personas comentan en la tertulia, le ayudan a entender mejor su labor de voluntario y le ofrecen herramientas para mejorar su papel al dinamizar los grupos.

Sí, porque en las tertulias mucha gente pone ejemplos de un problema que le surgió y cómo salió del paso o cosas así. Entonces, cuando luego a mí me pasa en los grupos, pues digo: mira, a éste le pasó esto parecido, pues lo voy a intentar arreglar. (E3 P11A 7.7)

Esto hace que tanto profesores como personas que participan de voluntarias en los grupos interactivos puedan ratificar las ideas que tenían o ir haciendo pequeños ajustes.

P2 refiriéndose a las actuaciones que se están desarrollando: “una de las cosas que también pasa aquí con las interacciones es que cuanto más lo hablas, a veces, hablarlo te refuerza lo que ya pensabas y a veces, te lo cambia. Pero incluso, cuando te lo refuerza, como que te quedas más tranquila”. (GD P2C 7.4)

Además, hace reflexionar al profesorado sobre qué actitud es más favorecedora de la participación de personas voluntarias en sus centros. Muchas veces son situaciones novedosas, de diálogo más igualitario a las que profesores y profesoras no han estado acostumbrados; por ejemplo, han solido ser más directivas y directivos, decidir sin consultar, etc. y se dan cuenta de ello en estos momentos.

I Entiendo por lo que has dicho que esto también hace que se remueva tu propia práctica, ¿no?

P5 Constantemente, constantemente,... hoy de la reunión de voluntarios he salido cabreada porque ha habido momentos en los que no ha habido diálogo igualitario. He monopolizado yo la reunión y lo pienso siempre antes: “deja hablar”. Siempre me digo “deja hablar”. Pero hay momentos en que me sale y digo “espérate”. (E7 P5P 7.3)

Según van participando más profesores, madres, padres y alumnado de la tertulia en las AEE, comienzan a expresar sus experiencias con más detalles, realizando muchas conexiones con lo que comentan los textos. El espacio de la comisión y la tertulia como dinamizadora permite conocer de primera mano, experiencias más cercanas a los participantes que las que se exponen en los libros y artículos leídos, dotando de un mayor sentido a sus prácticas.

Porque ahí también se combina la parte teórica de la lectura con la parte práctica, pero además, no de lo que te cuenta el libro, sino lo que te cuenta el compañero que está en la tertulia todo el año, que lleva aplicando ese Proyecto y que se traduce en una actuación concreta y te lo enseña, lo comentas también, lo debates y lo ves. (E1 P1T 7.9)

Por último, no solamente los textos leídos sino la propia dinámica que se vivencia en la tertulia pedagógica permite a los profesores y profesoras ser más capaces de realizar otra de las AEE: las tertulias literarias dialógicas. Vivenciar de primera mano sus criterios de funcionamiento les permite darse cuenta de sus actitudes, de cómo las dinamizan y qué aspectos deben ir modificando o matizando para garantizar que sus tertulias en el aula cumplan con los principios del aprendizaje dialógico.

P5: “Esto me parece clave para las sesiones de lectura dialógica. Yo me encuentro en pleno proceso de aprendizaje para llevar una lectura dialógica. Cuando empecé a hacerla yo....inconscientemente, ocupaba el papel de profe y al final que habíamos leído un texto, terminaba interrogando a ver si lo habían entendido. Claro, yo era la profe (sonríe). Poco a poco te vas dando cuenta que eso resta aportaciones y que cuando llegas a conseguir que las interacciones se produzcan de manera autónoma es cuando vale (...) eso me parece clave en la lectura dialógica. El objetivo no es que hagan la comprensión del texto; evidentemente hay que hacerla, pero el siguiente escalón es que la comprensión de este texto provoque una transformación en ellos, vamos, en quienes participan en la tertulia. Yo estoy ahora aprendiendo eso. Hay tertulias que no me salen y cuando termino digo: esto no me ha funcionado; y hay otras que salgo emocionada y le digo a todo el mundo: ¡oye, mira lo que he hecho y voy contándolo por los pasillos!...”. (O4 P5P 7.14)

1.3 Relaciones y colaboración entre distintos agentes.

En la dimensión excluyente se identifican barreras que encuentran los distintos agentes educativos y sociales para establecer y mantener relaciones de colaboración. En la dimensión transformadora se recogen los elementos identificados en la tertulia

dialogica para superarlas y establecer relaciones de colaboración y coordinación familia-escuela-comunidad.

1.3.1 Relaciones y colaboración entre distintos agentes: dimensión exclusora

A lo largo de las observaciones comunicativas y de las entrevistas hemos encontrado algunas barreras que dificultan las relaciones y la colaboración entre los distintos agentes educativos que participan en la tertulia, especialmente entre familias y profesorado. Normalmente hablan de sus experiencias fuera del contexto de la tertulia, aunque ese bagaje previo también puede condicionar la actitud de algunos y algunas a la hora de comenzar a participar en un espacio de formación comunitario como éste.

Algunos participantes aluden a un **distanciamiento entre familias y profesorado** que perdura en el tiempo y parece formar parte de un “imaginario social”. Entienden que son agentes independientes con funciones paralelas en vez de interconectadas y complementarias. Suele ser expresado por familiares participantes.

Entonces creo que la educación evidentemente ellos son los profesionales y son los expertos pero no tiene que estar solo en manos de ellos. No tiene que haber esa división que a lo largo de los años se ha ido creando. no se por qué motivo, de separación y de... casi enfrentamiento entre ambos... (E4 P7F 3.3)

Esa percepción de poder de los padres cuando ahora con eso de: “sólo educo yo, los profesores están para enseñar” y yo tengo otro pensamiento sobre el tema...enseguida se ponen a recoger firmas y hay como una batalla en lugar de dialogar o de debatir (GR P19F 3.4)

Este distanciamiento entre agentes educativos puede venir motivado por distintos factores. Los participantes familiares apuntan algunos que vivencian en primera persona aunque de forma general, se vislumbra una raíz común que alude a **problemas en la comunicación**.

P35 Sí, yo he vivido choques... aquí en las tertulias también, pero más que nada en los centros, pues muchas veces la visión de las cosas no coincide muchas veces entre los padres y los profesores y muchas veces es un tema de hablar un poco más y ponerse un poco en la piel del otro pero claro, sin diálogo es difícil eso (E6 P35F 3.3)

Cada agente educativo y social analiza su realidad educativa teniendo en cuenta unos criterios que si no se explicitan y se dialogan desde posiciones más igualitarias y de

respeto, dan lugar a la confrontación y a la falta de entendimiento. Una de las grandes dificultades, radica en que no se analizan en profundidad las causas de las dificultades educativas que observan ni se valora qué parte de responsabilidad puede tener cada agente para ir proponiendo soluciones.

También cuenta que en el consejo escolar de su centro cuando les explicaron el porcentaje de suspensos del último trimestre, argumentaron que el motivo fundamental era que las familias no colaboran. (lo dice con un tono irónico a lo que añade: “¡toma, tirando balones fuera!”; esto provoca la risa de muchos participantes, tanto familiares como profesorado). Poniéndose más seria añade: “si ellos no se ven como parte del problema, igual que yo no me veo como parte del problema, no podemos formar parte de la solución. No cabe ninguna duda de que habrá aspectos que correspondan a la familia y también a lo que está ocurriendo con el profesor”. (O2 P20F 3.10)

Esta situación se agrava cuando se produce una acusación directa de unos a otros. Cuando se juzga o prejuzga sin tener en cuenta toda la información, porque no se cuenta con la visión del resto de agentes sociales, pueden darse situaciones de confrontación muy serias con difícil solución, como se relata en el siguiente fragmento de una entrevista. En él se vislumbra una situación conflictiva expresada por diversos participantes: Los problemas de convivencia. Cuando existe una barrera en la comunicación y no se realiza un análisis conjunto, pueden aparecer prejuicios, generando malestar y una falta de entendimiento.

Pues mira yo te voy a contar una historia que además no la suelo contar por aquí porque se que muchos no la entenderían... Pero mi hija, al principio estaba en una escuela pública que se llama [XXX] y teníamos miedos allí: miedos de padres... pues a todo esto de la convivencia, que si un índice muy grande de inmigrantes... a mí no me da miedo hablar de esto hoy por hoy... así que es un sentir y un problema que hay por ahí. Y nosotros dejamos aquel colegio por esa razón y la metimos al colegio privado por eso... (silencio). Y yo creo que ahí hubo un problema y fue la falta de entendimiento entre nosotros y los profesores y la dirección del centro. Porque realmente cuando sacamos esos miedos fuera y fuimos allí a hablar con la dirección del centro, salimos de allí un poco como que nos habían llamado racistas y fascistas y no se qué mas... cuando no era nuestro caso...(E6 P35F 3.6)

De estas dificultades en la comunicación, se deriva también una **falta de confianza** como expresan algunas participantes durante la tertulia.

Explica que hay profesores de su consejo escolar que dicen: “tengo la sensación de que los padres no confían en mí”. Ella respondió: “y cómo voy a confiar en ti si no hablamos, no nos

comunicamos y no te conozco. ¿Quién confía en alguien con quién no habla y no le conoce?”. “La confianza empieza por sentirme respetada”. (O2 P20F 3.10)

En estas situaciones de escaso diálogo, las **posiciones de poder** hegemónicas en los contextos escolares salen a relucir. Las familias participantes expresan cómo el profesorado dentro de las instituciones educativas asumen un rol de poder que se le otorga por su estatus académico y por su “conocimiento experto” en cuestiones educativas. Este supuesto conocimiento es el que se impone como argumento de poder cuando las familias quieren pedir explicaciones en sus centros educativos ante acontecimientos que ocurren, decisiones que se toman, etc., convirtiéndose en una barrera que impide la comunicación igualitaria.

Tampoco se siente respetada cuando le dicen “es que usted no entiende”...y ella contesta “vale, puede que no entienda pero yo veo lo que pasa, trato de trasladarle lo que pasa con mis hijos”. “Muchas madres no tenemos una licenciatura ni somos doctoras, pero sabemos lo que pasa con los niños, vemos cómo llegan, cómo...entonces ese conocimiento es absolutamente clave”. (O2 P20F 3.10)

Estos factores provocan que las familias dejen de verse como sujetos copartícipes, para convertirse en objetos de un sistema que les deja muy poca capacidad para la toma de decisiones y la acción; Se va creando un sentimiento de impotencia, haciéndolas pensar que tienen muy poco que decir o que hacer ante las decisiones de las y los profesionales de la educación y los centros educativos.

“Creo que hay que tomar conciencia de que absolutamente todos somos sujetos protagonistas”. “Creo que el problema es que muchas veces nos vemos objetos pasivos a lo que nos ocurre”. (O2 P20F 3.10)

Esta situación de poder se manifiesta incluso en temores por parte de las familias a las consecuencias que puedan derivar para ellas o sus hijos e hijas, de su actitud crítica ante las decisiones que se toman en sus respectivos centros educativos.

Comenta que ve un cambio radical entre este centro y en el que va su hija en el que es imposible hacer propuestas al equipo directivo. Dice que ha intentado recoger firmas de las familias y éstas no quieren firmar por temor a que cojan manía a sus hijos. Entonces, concluye volviendo a reiterar la idea de que hay que facilitar la participación a las familias, promoviendo que formen parte de los centros y lo sientan así. (O2 P14P 3.17)

Estas dificultades para la comunicación son también motivadas por una falta de acceso a los propios centros educativos, con prohibiciones explícitas en algunos casos, tal y como expresan algunas participantes.

Hace una semana una madre del colegio de su hijo ha recibido una carta de llamada de atención por parte de la dirección del colegio porque se entretuvo en el patio a hablar con una cuidadora. Dice que ella ayer mismo quería hablar con unas profesoras de sus hijos, las vio en el patio pero dudó mucho sobre entrar o no por las consecuencias que pudiera tener para las profesoras o para ella (...) “Creo que hemos llegado a unos límites que deberíamos romper de alguna manera, pero no se cómo”. Es decir, “esa prohibición que tenemos las familias desde la puerta del colegio hacia dentro ha llegado hasta tal punto de que es que nos van a sancionar y a mí eso me preocupa mucho” (...) Al final nos va a llevar a que la sociedad asuma en su conjunto que los padres no podamos entrar en el colegio bajo ningún concepto y mucho menos a hablar con los profesionales de la educación!”. Dice que es un tema que le parece muy angustioso como madre. (O2 P19F 3.9)

Existe por tanto, no solo una dificultad real para participar activamente en las actividades educativas de los centros y en la toma de decisiones, sino que también se producen serias dificultades para encontrar canales de comunicación entre familias y los profesionales de algunos centros educativos.

Sí, porque muchas veces, ha habido muchos profesionales que han puesto muchas trabas de pues... de acceder al centro, de hablar con ellos, de comentar cosas, etc., etc. sí que he notado eso. Con otros no, con otros ha sido estupendo pero sí que ha habido con ciertos profesionales, esa separación, entonces... ahí yo veo una carencia muy fuerte. (E4 P7F 3.3)

A veces las dificultades en la comunicación profesorado-familias y la participación de las mismas en los centros se deben a otros motivos. Por ejemplo, los rígidos protocolos para recibir permisos. En el caso que expone la siguiente profesora de Secundaria, comenta que existen muchas barreras burocráticas que limitan la iniciativa de los pocos profesores con intención de generar una mejor comunicación y coordinación con las familias de su aula.

P14 Explica que hay mucha falta de costumbre en secundaria. El instituto está muy cerrado a los padres y hay bastante burocracia para poder organizar esta participación. Ejemplifica que ha pedido permiso para hablar con todos los padres de su tutoría en la hora de tutoría y cuenta la cantidad de trámites por los que tiene que pasar para que la den permiso: departamento, carta para la comisión de coordinación pedagógica, claustro y consejo escolar y cambio en la PGA para que puedan entrar en horario lectivo... (O2 P14P 3.12)

Finalmente algunas participantes en los grupos de discusión se refieren al corporativismo existente en los centros educativos, que ignora o trata de ocultar las críticas o denuncias de las familias a determinadas actuaciones del profesorado.

En los coles sigo percibiendo mucho corporativismo. Creo que eso habría que romperlo porque entiendo que cuando una persona sea de la profesión que sea no está haciendo algo bien, hay que denunciarlo, o bien públicamente, o bien, internamente, pero parar los pies. ...y yo sí percibo ese cierto corporativismo, por lo menos en el cole de mi hijo (GR P19F 3.4)

1.3.2 Relaciones y colaboración entre distintos agentes: dimensión transformadora

Son numerosas las evidencias recogidas sobre el carácter transformador de las TPDs investigadas, en las relaciones y en el establecimiento de vínculos de colaboración entre los distintos agentes educativos y sociales. Vamos a explicar los resultados obtenidos en base a las siguientes reflexiones: la tertulia como un espacio de diálogo conjunto; la revisión colectiva que se hace en torno a las problemáticas detectadas, compaginando la visión de los diversos perfiles participantes; los cambios de percepción que posibilita respecto al papel de los distintos agentes; el conocimiento que aporta sobre el resto de actores y cómo todo ello permite acercar posturas y mejorar las relaciones de colaboración; las evidencias del trabajo conjunto que genera y la apreciación de los y las participantes sobre el potencial transformador que se desprende de este espacio formativo, para mejorar las relaciones y potenciar la colaboración en otras comunidades.

Espacio de diálogo conjunto

Ante las barreras detectadas en el apartado anterior los distintos perfiles participantes están de acuerdo en que las soluciones pasan por el establecimiento de cauces apropiados de comunicación, así como una actitud que propicie una comunicación más igualitaria.

P7. muestra su total acuerdo con la necesidad de que exista comunicación en los dos sentidos (tal y como se ha ido diciendo en las anteriores intervenciones). “Creo que una de las buenas medidas para conseguir comunicaciones es precisamente este Proyecto”. (O2 P7F 8.18)

Para mí de esta metodología, el diálogo y la comunicación creo que es clave en la comunidad educativa en la que estamos, donde uno de los problemas más graves es que está rota. Nos da miedo ponernos a hablar” (afirmación de otras madres participantes) (O2 P20F 8.10)

Es que precisamente eso es lo que permite porque normalmente estamos todos encerrados en nuestro coco, es decir, yo esto es lo que pienso y como tengo el rol del profesor pues tengo un poder y si no les gusta lo voy a ejercer...eso desaparece; desaparece porque lo que se genera es esa colaboración, esos puntos en común que tenemos que ir estableciendo en base a comunicación y la comunicación, o sea, el foro son las tertulias. (E8 P24P 8.8)

La TPD aporta un espacio de diálogo más igualitario en el que las familias se sienten escuchadas y respetadas, lo que mejora las relaciones entre los y las participantes.

Sí, sí, por supuesto que mejora las relaciones porque llega un nivel de respeto y de escucha que, a lo mejor, de otra manera no se daba. Quiero decir, es muy difícil desde el lado de las familias, ponerte delante de un profesor y decir tranquilamente tu postura, tus opiniones y que seas escuchado y respetado como un igual porque, lo que yo he visto hasta ahora es que en muchos casos, no en todos, por supuesto, pero los profesores no escuchan a las familias abiertamente, o les escuchan pero no les hacen mucho caso o no toman en cuenta su posición o a lo mejor, incluso les molesta que venga un padre a contarme... y de esta manera no. (E2 P23C 8.4)

También es un espacio donde pueden comentar las dificultades que encuentran con el profesorado de sus centros sin miedo a sentirse juzgadas o coaccionadas. En ella se analizan los problemas que encuentran en sus respectivos centros educativos y se debate, llegando en muchas ocasiones a la conclusión de que la solución a los problemas identificados, pasa por comunicarse para llegar a acuerdos.

P14 Realiza una valoración negativa sobre las familias que critican al profesorado delante de sus hijos...y no van a hablar con el profesor para debatirlo con él o saber por qué ha tomado la decisión que les molesta.

Un padre, P7, y una profesora, P5, opinan espontáneamente que en este ejemplo no hay diálogo, ni comunicación alguna...”así no se solucionan los problemas”. Otra profesora P13, dice: “claro, es que no hay criterios consensuados”...

P21 Hace una propuesta, viendo que parece que hay consenso entre todos los y las participantes en que uno de los problemas detectados en muchos de los centros es la falta de comunicación profesorado-familia y de coordinación en sus propuestas. Entonces propone que busquemos entre todos y todas “qué podemos hacer para que exista mayor comunicación. Buscar estrategias para intentar que todo lo que estamos viendo que no se debe hacer, podamos hacerlo bien”. En su intervención hace un llamamiento al aporte que desde los distintos perfiles podemos realizar en esta tertulia.

(O2 P14P,P7F,P5P,P13P,P21F 8.13)

Además, los textos escogidos en la TPD aportan argumentos teóricos y evidencias que motivan a generar esa comunicación más igualitaria, que las y los propios participantes vivencian después en la tertulia, comprobando su eficacia y ratificando la necesidad de extenderlo a sus centros educativos.

Un diálogo en el que los y las hablantes sólo tienen pretensiones de validez es ciertamente una utopía. Habermas se refiere a ese diálogo como “situación ideal de habla (2001), pero es mejor cualquier diálogo que tienda a una situación ideal de habla que un diálogo inundado de pretensiones de poder. En el primer caso es posible el entendimiento, en el segundo, no. Cuantos más pasos demos en la sociedad y en los centros educativos hacia esa utopía dialógica, mejor”. (Texto: El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información de Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha, Sandra Racionero, pag. 170).

P24 Creo que eso es real, ... y creo que se ha visto un poco en las tertulias de este año; que todos partimos de un cierto grado de indefensión, de temor, de incertidumbre, es decir, que pensamos que el poder lo tiene el otro y luego vemos que es mentira; que los otros piensan que nosotros tenemos el poder y esas cosas...entonces, creo que hay que partir efectivamente de esa situación real. Esto deja entrada al diálogo donde parece que lo que se vierte primero son los miedos e incertidumbres y sobre todo los mitos, pero eso es real. De algo hay que partir y eso es más dialógico que una postura cerrada. Eso me ha parecido sobre todo, muy real para situarse, tocar tierra. (O6 P24P 8.2)

Además de la necesidad de una comunicación más igualitaria, a través de los textos y de los debates surgidos en la TPD, los participantes también encuentran formas para ir generando una cultura participativa en sus centros y poder superar las barreras identificadas anteriormente.

Desde el punto de vista de madre, me parece que los centros están muy cerrados. Tal vez por el miedo a que las familias se entrometan o intervengan de cualquier forma. Sin embargo, de la forma que estamos viendo aquí, se puede ir introduciendo una cultura de

participación de forma apropiada y teniendo en cuenta el punto de vista de las dos partes (familias y profesorado). (O1 P15P 8.5)

Todos y todas formamos parte del problema y de la solución

En base al establecimiento de una comunicación más igualitaria y respetuosa, la TPD permite que los y las participantes perciban que forman parte de un proyecto educativo común. En vez de eludir responsabilidades como observábamos en el apartado de barreras o de echar la culpa a otros agentes, se analiza el grado de responsabilidad que tienen todos y todas, ya que cada cual aporta su visión y todas son complementarias, siendo ésta una buena situación de partida para buscar soluciones conjuntas.

Cuando las cosas las ves desde una perspectiva más amplia,... puedes contrastarlas con el resto de la gente, puedes entender por qué ciertas cosas funcionan de determinada manera, incluso te puedes dar cuenta que a lo mejor tanto en un sector como otro, como otro, que a lo mejor no están haciéndolo todo lo correctamente que podrían hacerlo, eso sí aporta soluciones. (E4 P7F 8.4)

Si el resultado que esperamos no es este, lo tienen que cambiar el profesor, la mamá, la directora del colegio, absolutamente todos” (afirmación de muchos participantes). “Vemos que de ese resultado todos formamos parte”. (...) lo que más transforma es “la actitud y lo que hagamos entre todos, pero viéndonos parte del problema. (O2 P20F 8.10)

Tanto familiares como profesorado aluden en las tertulias a la necesidad de romper enfrentamientos, generar comunicación y ver las posibilidad de sentirnos todos y todas implicados y colaborar mutuamente.

Efectivamente, el panorama está negro, pero no es un problema del profesorado; creo que es un problema de todos y las familias tenemos mucho, muchísimo que decir y que hacer en eso. Y no nos podemos callar, ni nos podemos aguantar con el tema. Entonces primero tenemos que pelear con las leyes que no estamos de acuerdo y segundo, participar en todo este tipo de cosas [se refiere a las AEE del proyecto INCLUD-ED] y el meternos en el aula y demostrar que somos muy válidos, que podemos ayudar y que a los alumnos les viene bien. (O3 P7F 8.7).

Tenemos que olvidar la pelea y enfrentamiento padres-profesorado, que es ficticia y está llena de prejuicios; analizar la situación actual y ver que lo que nos queda a los ciudadanos es trabajar en red. (O3 P24P 8.8)

Poder adoptar soluciones conjuntas a través de la colaboración, implica sentirse parte de la solución e incluye restituir la confianza entre los distintos agentes, pero para poder establecer estos vínculos de mayor confianza, es imprescindible la comunicación respetuosa, entre todas las partes, como observábamos anteriormente y expresa claramente la siguiente familiar participante:

Sentirme respetada igual que el profesor, que se vea respetado, ambas partes, comunicación y luego ya desde la confianza, empezar a elaborar un proyecto, pero sobre todo, viéndonos parte todos del problema; si no nos vemos ahí, yo no veo posibilidad de avanzar en ningún proyecto. (O2 P20F 8.10)

En la tertulia se produce esta transformación, permite ver la necesidad de que todas las partes se sientan copartícipes del proceso educativo. Se evidencia que se comparten expectativas e intereses comunes.

P35 Sí, me ha cambiado muchísimo... Sobre todo me da la impresión de que deberíamos estar un poco más los dos en el mismo bando, los dos sectores, porque realmente queremos lo mismo. (E6 P35F 8.5)

Cambio de percepción

Un factor transformador clave detectado en las tertulias, es su capacidad para modificar la percepción que tienen los participantes sobre el resto de agentes educativos y sociales.

Comenzaremos indagando sobre los cambios de percepción que hemos observado *hacia el profesorado*.

Por un lado, a través del texto y la indagación en las teorías dialógicas del aprendizaje se obtienen nuevos puntos de vista que podrían dar lugar a un cambio de percepción en los y las participantes, sobre la figura del profesorado y cuáles son las funciones que debe desempeñar en la actualidad.

La creación de espacios de diálogo para consensuar criterios, la entrada de más personas en las aulas, el diálogo igualitario que implica la lectura dialógica, conduce a transformaciones importantes no solo en las aulas, donde se dan nuevas formas de

organización y agrupamiento (grupos interactivos), sino en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

El rol del profesorado cambia, pues se tiene que encargar de gestionar la clase, de organizar y planificar las tareas y actividades, de coordinarse con el voluntariado y con los/las responsables de otras áreas, etc. (Texto: Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. De Aguilar, C.; Alonso, Mj.; Padrós, M.; Pulido, Mj., pag. 41).

Con estos párrafos P1 quiere destacar que con esta nueva forma de entender el aprendizaje y la lectura, el profesorado deja de ser un mero transmisor de conocimientos e implica un cambio en el rol y en su trabajo: organizar el voluntariado, combinarlo y ver cuáles son las posibilidades organizativas que pueden ser más positivas para el alumnado... Son algunas de las funciones que el profesorado debe asumir con este nuevo modelo.

(O4 P1T 8.13)

Por otro lado, un o una participante del sector de las familias puede modificar su visión sobre el colectivo de docentes gracias a cómo va conociendo a través de los diálogos a los maestros y maestras que participan junto a él/ella en la tertulia. Por ejemplo, podemos observar como un familiar hace una valoración muy positiva del grupo de maestras que participan en la tertulia, destacando que ellas vienen a esta formación de forma voluntaria, empleando sus tardes libres con una actitud de escucha y apertura a dialogar con las familias de forma respetuosa.

Hay una diferencia tremenda, o sea, la gente que está dispuesta a venir aquí aunque no sé, nos juntamos cada mes o algo así, los que están dispuestos a venir aquí, a indagar, a leer, a investigar, después de muchos años de profesión y tal, que se sienten que no se lo saben todo, están dispuestos a venir aquí, a hablar con padres, a compartir ideas con padres, ¡esos son los buenos! Claro, hay gente que no viene aquí y también serán buenos, pero también hay mucho malo que nunca va a venir aquí. Y claro, vamos, te hace creer, volver a creer o creer más en el profesorado, claro por venir a las tertulias. (E6 P35F 8.7)

El técnico municipal confirma esta idea expresando claramente cómo existe una visión especialmente positiva por parte del resto de participantes hacia las y los docentes que asisten a la comisión.

Eso siempre ha salido en la tertulia también...a veces dicen las familias: “el profesorado que estáis aquí sois especiales, luego hay otro profesorado...”. Hombre algo tienen porque son los primeros que se han metido en este proceso. (E1 P1T 8.11)

Las propias intervenciones del profesorado participante en la tertulia permiten desarticular estereotipos sobre el colectivo docente como por ejemplo, que el profesorado joven empieza con muchas ganas y según avanza su carrera profesional, comienza a desmotivarse y dejar de esforzarse e implicarse tanto en su tarea docente. Pongamos por ejemplo, el compromiso con la mejora educativa que emerge de la intervención de una maestra en la tertulia que tiene 32 años de experiencia docente, ayudando a romper el estereotipo de que el profesorado se acomoda y no se esfuerza a determinada edad o años de experiencia, y la ilusión que genera en ella el proyecto de Actuaciones Educativas de Éxito para poder transformar la realidad educativa de su centro.

P10 Finaliza su intervención aludiendo al comentario de la participante anterior que hablaba de cómo en el colegio de sus hijas el profesorado “echaba balones fuera”. Dice que conoce gente desde que empezó a trabajar que muestra esta actitud. Opina que en la historia de nuestro sistema educativo hemos pasado épocas mejores y peores, y en estos momentos es cierto que estamos sufriendo más recortes, “pero los profesionales estamos ahí y yo sigo estando en la escuela, el granito de arena que yo pueda ahí meter, pues eso es lo que voy a hacer”. (O2 P10P 8.11)

Estos testimonios y compromisos que hacen explícitos los tertulianos docentes, van modificando las percepciones del colectivo de familias, aunque no es el único factor, pues el contenido teórico que se desprende de los textos debatidos supone un complemento importante. Como evidencia resaltamos el significativo cambio de tono en el discurso de una de las madres participantes, que en las primeras tertulias se mostraba muy crítica hacia el profesorado, debido a la mala experiencia que está viviendo en el colegio de su hijo y cómo esta actitud cambia hacia un agradecimiento pleno al profesorado participante en el Proyecto municipal y en la tertulia de la comisión.

Solamente quería coger la palabra para agradecer como madre a las profesoras y los profesores que están inmersos en este proyecto peleando contra corriente, contra el sistema (...) porque yo se y me consta lo difícil que es para ellos y para ellas el pelear contra corriente, con las juntas directivas de los coles y contra las administraciones en general, pues por eso, porque no han leído a Vygotski” (risas)...nada más, solo eso, agradecer”. (O2 P19F 8.21)

En la línea de esta última valoración, las evidencias recogidas muestran cómo este cambio de percepción y la valoración positiva hacia los docentes se incrementa

cuando además de participar en las tertulias, pueden participar junto a ellos en algunas de las AEE que se desarrollan en el municipio.

Realmente me ha cambiado mucho la visión que tenía del profesorado muchísimo en un sentido positivo. Tanto de compartir aquí lecturas con ellos como de los grupos interactivos en el instituto. (E6 P35F 8.5)

No concluimos que se produzca en todos los participantes un cambio radical de percepción sobre la figura docente, pero al menos todas las evidencias recogidas apuntan hacia el hecho de que participando en las tertulias, se amplía la mirada, se obtienen nuevos puntos de vista en la propia interacción dialógica con el profesorado y esto contribuye a focalizar más la atención en los rasgos positivos de los y las docentes, frente a los negativos.

sí y como profesores, habrá cosas que nos gusten más y habrá cosas que nos gusten menos pero hay que sacarle lo positivo y entonces yo creo que eso es lo que me ha hecho ver con los otros profes también, el que todos tienen algo bueno y que tenemos que sacarles esa parte buena (E5 P22F 8.8)

Nos centraremos ahora en las evidencias que también muestran un *cambio de percepción hacia el rol* que desempeñan o pueden desempeñar *las familias*.

Por un lado, las propias familias se empoderan y se ven más capaces de participar en los procesos educativos, clarificando cuál puede ser su papel y la importancia del mismo:

Entonces creo que sí, que también he cambiado en eso. Que la participación de los padres me parece importantísima y que yo creo que todo lo que se pueda decidir o haya que decidir para cambiar en el colegio debería pasar por todos los padres, no solo por los padres que estamos representando en el consejo escolar, sino que todos los padres podamos decidir lo que queremos para nuestros hijos. (E5 P22F 8.8)

Por otro lado, el profesorado en la tertulia, también modifica su percepción y comienza a valorar la importancia del rol de las familias y el papel que pueden desempeñar en la mejora del aprendizaje de los niños y las niñas, desde una visión más positiva.

P5 No, ahí sí que me ha abierto muchísimo más el camino. Ahora también creo más capaces a las familias. Creo más capaces a los niños. Ahora ya sí que me creo, tengo altas expectativas con las familias y con los niños, porque las he visto. (E7 P5P 8.4)

...y es que valoro más la aportación familiar todavía. (E7 P5P 8.7)

Indagar en el espacio de tertulia sobre investigaciones educativas que han estudiado las formas de participación familiar con mejores repercusiones en la educación y en el aprendizaje de los niños y niñas, ayuda a superar reticencias en los docentes hacia la participación de las familias. Por ejemplo, en la tertulia de Rivas, una de las profesoras rompe públicamente una lanza a favor de una mayor comunicación con las familias y con el tipo de participación decisoria expuesta en el texto que se estaba debatiendo. Esto visibiliza a los participantes familiares cómo hay profesorado que entiende otra forma de hacer escuela y apoya la necesaria democratización de los procesos de toma de decisiones en los centros educativos.

“En las reuniones de padres, la dinámica de trabajo también hay que trabajarlas...que no se le da opción a opinar...creo que los padres tienen mucho que ver con el currículum y pueden opinar...teníamos que también concienciarnos como padres de que la escuela es democrática y que tenemos que opinar, claro que tenemos que opinar” (O2 P13P 8.16)

Estos cambios de percepción, comienzan a aplicarse al análisis de situaciones concretas y puede llegar a contribuir a un cambio en la dinámica de participación y trabajo que se venía dando hasta ahora en algunos de los centros educativos.

Opina que “a eso tenemos que ir, a cambiar nuestra mentalidad y a llegar a dar ese paso”. Dice que en su escuela infantil están tratando de “dar el paso a transformarse en una Comunidad de Aprendizaje (...) Yo creo que nos toca a cada uno como docentes, familia o quien sea intentar dar ese cambio”(O2 P15P 8.18)

Esto es más evidente cuando familias y profesorado del mismo centro educativo comparten el espacio de la tertulia. Por ejemplo, en uno de los centros municipales las madres se dan cuenta de que pueden participar en un proyecto de centro en el que hasta ahora, no se las había considerado parte activa. Ellas lo consultan con una de las maestras de la tertulia, y ésta, al haber cambiado su percepción sobre el rol de las familias y conocer las importantes contribuciones que pueden hacer, las anima y refuerza para que consigan ampliar su participación en el centro, como se evidencia en el siguiente fragmento de entrevista:

P24 Me llamó mucho la atención un día que estaba hablando, yo creo que fue el último día de la tertulia pedagógica. Nos íbamos ya y es que, en el claustro ya hemos elegido el tema de centro, que trabajamos todos los años un tema anual ¿no?. Se ha elegido la convivencia. Entonces, me hace mucha gracia porque me decían las dos mamás: Bueno, pero es que a nosotros no nos ha mandado el equipo directivo una invitación para este tema, porque, si se va hacer un proyecto sobre la convivencia y no estamos los padres, eso no tiene sentido. Y le dije: ¡es verdad P22!, tenéis que ir al equipo directivo y pedirle que queréis participar en el proyecto de convivencia del año que viene. Yo creo que eso hace dos años o tres años no hubiera sido posible....

I ¡fíjate!. Y las propias familias están viendo ahí, la importancia y la necesidad de su papel.

P24 ¡Claro!, De su participación y de que tiene que haber una comisión mixta de padres y profesores para ese proyecto, si no, no tiene ningún sentido.

I claro, si tú lo ves igual de claro y animas, y de alguna manera, estás motivando a que se articule eso para que pueda salir adelante.

P24 Claro, (E8 P24P 8.16)

En la entrevista a la Orientadora de Mérida se evidencia cómo en su tertulia también se está produciendo este cambio de percepción más proclive hacia la participación de familiares en contextos escolares.

...el cambio en la percepción de ver a las familias como partes del contexto de la comunidad educativa, es decir, nos vamos familiarizando con una forma de verlo diferente. (E9 OM 8.7)

Las argumentaciones que se ofrecen en los textos sobre la mejora educativa que se produce en los centros cuando estos se abren a la participación de la comunidad, se ven reforzadas cuando las propias participantes de la tertulia evidencian con su propia experiencia que todo ello es posible. Sus narraciones, como la que hace la siguiente profesora comentando en una de las tertulias cómo se han transformado las relaciones con las familias en su centro tras comenzar a aplicar las AEE, contribuyen a la transformación de posibles pensamientos reticentes o más incrédulos a esta realidad.

Las familias que vienen al INCLUD-ED cuando terminan de participar después, se vienen a nuestro comedor y nos tomamos un café y pasamos un rato distendido hablando de otras cosas, estableciendo una relación. Esas familias se sienten parte del centro...y los niños que lo viven ven a sus padres entrar y salir y no se quedan mal, se quedan bien...entonces, cuando tú sientes que formas partes de un grupo, participas porque tienes ganas de hacer cosas allí. Entonces yo creo que es la clave. (O2 P16P 8.17)

Del mismo modo el espacio de la tertulia de la comisión en Rivas, permite visibilizar las buenas aportaciones que *otros agentes sociales* están realizando para contribuir a la mejora de la educación de los centros del municipio. Por ejemplo, se valora muy positivamente el papel que desempeñan los alumnos voluntarios del instituto en los centros de educación infantil y primaria del municipio:

Cuenta la valoración realizada por una profesora de 2º del CEIP “Los Almendros”. Está entusiasmada por la actitud del alumnado mayor que viene a ayudar a los niños y niñas de su clase en grupos interactivos. “Una maravilla el recibimiento que tienen en el aula estos alumnos y el trato que tienen con los pequeños”. Dice que es un gusto ver a los compañeros mayores que vienen del instituto exclusivamente para participar en grupos interactivos y la profesora comentaba sorprendida que “algunos incluso, sin comer”. Mostraba un gran reconocimiento al esfuerzo de estos alumnos. (O4 P1T,P5P 8.11)

Lo mismo ocurre cuando los centros municipales se están abriendo a la participación de familiares de distintos perfiles, entre ellos familiares de otras culturas. Una profesora cuenta su experiencia con emoción, seleccionando un fragmento del texto que habla sobre inteligencia cultural y lo liga a su propia experiencia.

P5 explica que están realizando un proyecto de Egipto y no sabían cómo hacer una pirámide de 4 metros. Al final lo hizo un padre árabe y no sabe cómo lo calculó pero al final solamente le sobró 10 centímetros de hierro. Dejó a todo el mundo sorprendido con su cálculo. (O6 P1T,P5P 8.6)

Estos ejemplos, ayudan a modificar las percepciones en el resto de participantes, contribuyendo a romper posibles estereotipos racistas.

Por último, estos cambios de percepción y superación de prejuicios entre participantes y distintos colectivos también se ratifica en la entrevista realizada a la coordinadora de las tertulias en Valencia.

CV. Primero en el seminario y luego fuera...primero entre la gente dentro del seminario y luego lo han ido trasladando a sus vidas.

I (afirmando) Eso es...y el cambio y transformación de estereotipos y prejuicios que, por lo que comentabas,...¿también se ha evidenciado?

CV. Mucho, Muchísimo...y de ahí quien más te dirían, serían los propios participantes...

Todas estas argumentaciones y evidencias, suponen una inyección de energía entre las participantes, que viendo modificados sus prejuicios y reticencias iniciales, comienzan a tener esperanzas en que la mejora educativa es posible, gracias a la contribución y colaboración de los diversos agentes educativos y sociales.

La tertulia me ha aportado el saber que es posible,...el romper con los estereotipos y saber que es posible romper esa barrera entre profesionales de la enseñanza y familias y...más creyendo posible que si se rompe del todo pues la educación en este país podrá cambiar. (GR P19F 8.8)

Conocerse mejor acerca posturas

El diálogo igualitario permite establecer una interacción dialógica en la que los distintos sectores de la comunidad o agentes educativos pueden conocerse mejor. A veces, ocurre que no ha habido ningún contexto previo en el que por ejemplo, familias y profesores hayan podido tener un intercambio comunicativo suficiente para hacerles avanzar más allá de las primeras impresiones. Sin embargo, la tertulia transforma estas barreras y consigue que todos los participantes se conozcan más pese a sus divergencias iniciales, redescubriéndose mutuamente.

Lo que estamos viendo es eso, perfiles distintos, formas diferentes de ver la vida y de repente, decir: “¡ah! o sea, que a los profesores os pasa eso”, “¡ah! O sea que a los padres os pasa eso!”. (GR P24P 8.14)

Pues sí, te hace... te hace un poco acercarte a la posición de todo el mundo, entender a todo el mundo o por lo menos tener las bases para poder entender a todo el mundo (E6 P35F 8.6)

Concluyen muchos participantes que traspasada esa barrera inicial, comienzan a encontrar puntos en común dentro de su diversidad.

Y aquí yo creo que llegamos a conocernos un poquito más todos y nos quitamos ese miedo a que la otra persona, al final, tiene las mismas inquietudes que tú, que ellos como profesores tiene unas inquietudes y que incluso, a veces, son las mismas (E5 P22F 8.5)

Pero al final si analizas lo que dicen unos y otros, pues todo el mundo está preocupado por las mismas cosas; la inquietud del padre pues es entender, el profesor está intentando

hacerlo mejor y también tiene sus inquietudes y sus miedos. Yo creo que es importante que se pueda hablar. (E6 P35F 8.)

Todos los y las participantes perciben que las relaciones personales se transforman en el contexto de la tertulia, tanto entre personas del mismo perfil como entre participantes pertenecientes a distintos sectores de la comunidad. Por ejemplo, un estudiante de secundaria observa claras diferencias en el tipo de comunicación y relación que establece con las maestras y maestros de la tertulia, frente a las que establece con su profesorado en el contexto del instituto, conociendo así nuevas facetas del perfil docente.

P11 Puedo tener un contacto con los colegios y con profesores que... eso también está muy bien porque en el instituto todo el contacto que tienes es académico simplemente. Pero aquí, como es extraescolar, pues hay otro contacto. Muchas veces los profesores actúan de distinta forma y eso está muy bien (E3 P11A 8.5)

Es importante destacar cómo este contexto de comunicación más amable, en el que todos los participantes se van conociendo mejor y van encontrando puntos en común, transforman también sus relaciones iniciales. Por un lado, personas que antes pasaban desapercibidas comienzan a descubrirse y a compartir experiencias.

Creo que es cierto, que se genera ese vínculo porque al tener todos más o menos las mismas inquietudes, que es transformar un poco la realidad de lo que nos está ocurriendo en el sistema educativo y compartir estas inquietudes las personas que nos hemos conocido aquí, yo por ejemplo, sí que siento emocionalmente algún vínculo pues que te hace mucho más..., como que trasladas palabras como solidaridad y empatía que habría que trasladar más a los coles. Palabras muy importantes para establecer estos vínculos. Y yo en la tertulia lo he notado, he conocido mucha gente nueva que igual te cruzabas con ellos en otros espacios en Rivas y no les prestabas atención, éramos invisibles como dijéramos y sí que se genera ese vínculo. (GR P19F 8.7)

Incluso profesorado y familias pertenecientes al mismo centro, se “reencuentran” en la tertulia, fuera de su contexto escolar y empiezan a entablar una relación que después repercute en su propio centro educativo. Así lo percibe una de las maestras:

Este año ha empezado a cobrar entidad determinadas personas que para mí eran otras personas de la comunidad educativa pero con las que yo no tenía ningún vínculo de ningún tipo, ¿no? y este año ya han empezado a ser singulares. Estamos hablando de alumnos, de

madres y de profesores también (...) Es decir, ya nos encontramos por el colegio y nos encontramos por la calle y el vínculo que hay ya no es el de vecinos de Rivas que nos encontramos y nos conocemos de vista, no. Ya hay un vínculo mucho más personal. (E8 P24P 8.5)

Este hecho también es observado por una de las coordinadora del proyecto cuando valora la relación que se ha establecido entre las participantes de la tertulia y cómo eso ha contribuido a modificar sus relaciones y repercute en su colegio.

I.¿crees que esta formación conjunta está ayudando a acercar posturas entre familiares, profesorado, técnicos..?

P23 Sí. De hecho por ejemplo, en uno de los coles de Rivas que...profes y mamás van a la tertulia de la comisión, lo que se está generando en ese cole es increíble porque se sienten muy iguales en el sentido de que sienten que están aprendiendo unos de otros y además se apoyan unos en otros (...) Y de esta manera, en este colegio sí que hay una relación mucho más rica porque los profesores saben lo que las mamás pueden aportar desde este lado científico, las mamás saben que pueden sentirse iguales en este aspecto (E2 P23C 8.4)

Algunas participantes hablan directamente del establecimiento de un vínculo emocional generado en el espacio de la tertulia. Conocerse mejor ayuda a acercar posturas que inicialmente parecían divergentes o enfrentadas y debatir estas diferencias en un entorno de respeto y comunicación igualitaria permite acercar posturas:

Creo que en la tertulia se generan lazos emocionales importantes (...) Con las madres hay algo en común, hay complicidad. Gente que antes era indiferente, bueno no es que fueran indiferentes, es que no le conocía, no había vínculos y ahora se han convertido en gente importante. (GR P24P 8.7)

Estas evidencias concuerdan con las aportaciones de la coordinadora del seminario de Valencia que referencia tanto el cambio de percepción que inicialmente tienen los y las participantes, ya sean del mismo o de diferente colectivo, como el acercamiento de posturas gracias a los mecanismos que pone en marcha la tertulia, visibilizándose así el principio de Igualdad de Diferencias.

CV. Sí, en la forma de ver a los demás...había una chica que comentaba: "claro es que yo antes tenía muchos prejuicios y estereotipos", ¡cuando te pensabas que no, eh! y....pues eso, incluso con gente que venía al seminario: "ah, este no me va a caer bien por cómo va vestido o lo que sea" y entonces dicen: "¡jostras! y ahora de repente, me llevo muy bien

con esa persona y se que no tenemos la misma orientación” y es porque han abierto la mente en ese sentido, ¿no?; que lo que me separe sea que busquemos pues eso, que tú buscas la igualdad y el otro no, pues vale, eso te separa de una persona ¿no?, pero que si somos personas que todos buscamos la igualdad o la justicia o el bienestar para los chicos y las chicas de los centros, pues...

I Tenemos un punto de encuentro, ¿no?

CV. Claro y que se haga desde la diversidad...quiero decirte, es que es imposible que seamos todos iguales. Entonces, en ese sentido ha habido mucha transformación. (E10 CV 8.5)

Mejora de las relaciones que facilitan una posterior colaboración

Si unimos todos estos factores transformadores vinculados a la TPD, es decir, un diálogo igualitario que permite entablar conversaciones respetuosas en las que se ponen sobre la mesa las diversas posturas y se visibilizan los distintos matices; junto a un cambio de percepciones y a un acercamiento de posturas, se produce finalmente, una mejora de las relaciones entre participantes.

Sí, sí, por supuesto que mejora las relaciones porque llega un nivel de respeto y de escucha que, a lo mejor, de otra manera no se daba. Quiero decir, es muy difícil desde el lado de las familias, ponerte delante de un profesor y decir tranquilamente tu postura, tus opiniones y que seas escuchado y respetado como un igual porque, lo que yo he visto hasta ahora [en los centros escolares] es que en muchos casos, no en todos, por supuesto, pero los profesores no escuchan a las familias abiertamente, o les escuchan pero no les hacen mucho caso o no toman en cuenta su posición o a lo mejor, incluso les molesta que venga un padre a contarme... y de esta manera [en la tertulia] no. (E2 P23C 8.4)

En el contexto de la tertulia se aprende a argumentar de manera más respetuosa y a escuchar con respeto las aportaciones de los demás, aunque sean distintas e incluso, confrontadas, como explicamos en análisis de la categoría “participación y diálogo” en su dimensión transformadora (apartado 1.1.2). Ahondando en las características de esas interacciones, tanto profesores como familiares observan que la relación que se establece en la tertulia se inspira en el respeto y la complicidad, constituyendo la base para que se puedan promover actuaciones educativas conjuntas.

Yo creo que se genera algo muy importante que tú has dicho antes, se crea complicidad. Para mí eso es primordial. La complicidad a la hora de funcionar creo que es casi la base de todo. (GR P7F 8.7)

En este espacio de intercambio se contrastan las experiencias de unos centros con las de los otros y gracias a que hay familias y profesorado, se puede entender mejor los distintos puntos de vista, lo que repercute en las relaciones que posteriormente tienen en sus centros educativos. En el siguiente ejemplo, una maestra de educación infantil que ha empezado a hacer grupos interactivos en su aula, quiere saber cómo poder decir a una madre voluntaria algunos aspectos a mejorar en su dinámica de interacción con los niños y niñas. Se siente apurada por ello y sin embargo otra participante del sector de familias la anima a que hable abiertamente, argumentando que ella se lo agradecería; Este punto de vista aportado por una madre voluntaria tranquiliza a la maestra y le ayuda en el establecimiento de una mejor relación de colaboración con las familias de su comunidad educativa.

Surge después desde las profesoras del centro nº1 algunas dudas sobre las medidas que se están implementado. Por ej. En la dinámica de los grupos interactivos. (...) Pone por ejemplo, cómo hablar con las personas voluntarias que acuden a grupos interactivos para explicarles los aspectos que están desvirtuados en su forma de mediar los grupos pero no quiere que se sienten mal por decírselo.

P22: Le responde que ella participa como voluntaria y que le encantaría que las tutoras pudieran hacerla valoraciones para mejorar su actuación en grupos interactivos. (O5P10P,P22F 8.3)

Hemos encontrado en las entrevistas otras afirmaciones que parecen confirmar esta mejora de las relaciones en el contexto de otras tertulias. Aportamos la narración de las dos coordinadoras del proyecto, que este curso estuvieron asesorando a dos claustros para realizar tertulias pedagógicas dialógicas. Observan el potencial transformador de la comunicación y de las relaciones que genera la tertulia y que traspasa este espacio, transfiriéndose a los demás contextos donde las participantes interaccionan.

Pero fíjate, de hecho, la otra tertulia pedagógica que ha habido en Rivas este curso ha sido en el claustro de una de las escuelas infantiles. Han tenido una tertulia pedagógica. O sea, el claustro que ha decidido leer en tertulias a Vygotski y otros documentos (...) , Hace un par de sesiones, P15, de la escuela infantil decía: “Jo, es que con dos sesiones de tertulia cómo han mejorado nuestros claustros (...) En las tertulias, te relacionas de una manera y luego eso también lo trasladas a otro tipo de situaciones. (GD P2C 8.9)

Les ha servido mucho para su relación interna como profesorado a la hora de poder decirse las cosas, aunque sea fuera del espacio de la tertulia y además ellos lo dicen; -antes nos lo

callábamos y te lo comes con patatas y ahora sí que podemos ponernos delante de una compañera y decirle... yo creo que esto es así, ..yo no lo veo de esta manera, entonces eso les está enriqueciendo mucho aunque siguen teniendo problemas entre ellos, y por eso lo han priorizado para el año que viene como algo muy necesario para el buen funcionamiento de la escuela. (E2 P23C 8.2)

La coordinadora de Valencia también repara en esta idea y la complementa cuando expresa el cambio de actitud, las herramientas y las capacidades que la tertulia ofrece y está desarrollando en ella misma y en los demás participantes, y cómo esto se transfiere y posibilita transformar las relaciones que establecen con sus equipos, mejorando su relación:

Otra cosa que a mí me ha transformado mucho es en la tolerancia (...) Antes, pues parecía que los que eran de tu línea pedagógica pues guay y los que no, pues no. Ahora no, ahora eso ha cambiado radicalmente (E10 CV 8.9)

Han encontrado argumentos de validez con los que ir a dialogar a su claustro, cuando antes dialogaban con su claustro conforme a amistades, a “este me cae mejor, este me cae peor, este le tengo manía, fíjate lo que dice y tal y cual”, entonces ahora se acercan a sus compañeros para motivarlos a trabajar en actuaciones de éxito o lo que sea, con argumentos y con el respeto de “bueno, si no quieres, pues no pasa nada; yo te iré invitando, mírame...No pienso: “fíjate que no quieres porque... eres mala persona”, ¡pues no!. “Te respeto, no quieres, arguméntamelo, vamos a intentar ver”...Entonces, eso transforma las relaciones que ellos tienen en sus centros, ¿no? (E10 CV 8.5)

Fomenta el trabajo conjunto.

A lo largo del trabajo de campo hemos obtenido muchas evidencias que demuestran cómo la TPD contribuye a fomentar un trabajo conjunto entre los distintos agentes educativos y sociales de la comunidad que participan de este espacio, superando las barreras previamente descritas.

Ya comentamos en otro apartado de esta categoría cómo la combinación entre el marco teórico y científico que se debate en la tertulia, unido al contraste de los distintos puntos de vista y el conocimiento mutuo, hace que el profesorado vaya modificando sus concepciones previas y comience a valorar la participación de las familias en los procesos educativos escolares. Las profesoras participantes han dado

pasos a la apertura de sus aulas y de los procesos de enseñanza que diseñan para dar cabida y animar a la participación de las familias en sus respectivos centros.

P5 Sí, sí. Yo siempre he tenido relación y colaboración con las familias, y mi puerta siempre ha estado abierta, pero claro, era en plástica, en...en “actividades light”. No habían entrado nunca a trabajar en...grupos interactivos de matemáticas. Ahí no habían entrado y...ese es el paso que he dado (...) Ahora ya la puerta está más abierta todavía. Ya no tiene límites, la puerta está siempre abierta. (E7 P5P 8.4)

Se va impregnando mi lenguaje porque me lo creo (...) y lo transmito con creencia, es decir, con confianza, porque yo confío en ello, entonces, lo...lo trabajo creyéndolo y al transmitirlo, sobre todo a los padres, los padres me creen y colaboran. (E8 P24P 8.3)

Yo empecé haciendo grupos interactivos pues... con solamente una mamá, dos alumnas de prácticas, dos ex alumnas y con gente joven; tenían un perfil muy concreto. Que era aquellas personas a las que yo podía llamar fácilmente y meterlas en clase. Y a medida que he ido conociendo familias y la importancia de que entre el grupo de voluntarios haya diferentes perfiles, he ido valorando más las aportaciones familiares y...del abuelo y de la señora árabe y en que mi grupo de voluntarios haya de todo. (E7 P5P 8.7)

Un paso más allá de conocerse mejor y acercar posturas, es el relacionado con el establecimiento de relaciones de ayuda mutua entre participantes del mismo perfil (por ejemplo, entre profesores y profesoras) y de distintos perfiles (de profesorado a familiares o a la inversa, de técnicos municipales a profesorado, etc.). Es frecuente que en las tertulias, maestros y maestras expongan las situaciones que están viviendo en sus centros educativos y aulas, muestren las dificultades que encuentran, etc. Estas se contrastan con las de otros docentes y tratan de buscar soluciones conjuntas a la luz de las explicaciones teóricas y científicas de los textos.

Sí que he visto que ante situaciones un poco críticas, algunos profesores han argumentado sus problemas dentro del aula, que eso sí que me ha gustado mucho, para dar respuesta a otros profesores u otras personas, voy a contar mi problemática y lo que a mí me está sucediendo un poco para mostrar lo que está pasando o quizás para echarle un cable sin decirte directamente: “deberías saber esto”... y eso me ha gustado mucho, cómo “te tiendo la mano de una manera muy discreta”. (E2 P23C 8.7)

Esta colaboración es aún mayor en aquellos centros educativos cuyo profesorado y familiares participan en esta tertulia municipal. Vamos a hacer referencia al caso concreto del colegio nº 1 donde esta colaboración a raíz de la tertulia, se ha

desarrollado más intensamente promoviendo diversas colaboraciones transformadoras para la implementación de AEE.

Una de las maestras comenta que del desconocimiento inicial, se ha pasado a establecer gracias a la tertulia, una relación de complicidad y un compromiso para impulsar lo que entienden como un proyecto común.

Hay un compromiso, realmente hay un compromiso. Un compromiso en el que si tienes que comentar algo, si te encuentras por la calle: “Pues P24, que te parece esto para la reunión que vamos a tener de coordinación con P23 para ver la evaluación de los grupos interactivos. - Ah, pues mira, me parece muy bien P22, ¿pero también podríais decir esto, por ejemplo, ¿no?”. Entonces,...son vínculos diferentes, con otros intereses, ¿no? (E8 P24P 8.5)

Una de las madres participantes expresa así esta colaboración con las maestras que también asisten a la tertulia:

P22 y luego tengo mucha suerte ... lo que te digo, que tengo profes muy involucradas en esto que ellas vienen y participan desde mucho antes que yo en estas tertulias...entonces ahí entre todas, vamos ahí a ver qué podemos hacer (E5 P22F 8.9)

Bueno, pues a partir de esas tertulias empezamos a hablar así. Ellas me contaban que es lo que querían hacer en el centro y tal y yo les decía también un poco lo que a mí me gustaba y entre todas intentábamos sacarlo adelante. (E5 P22F 8.5)

Esta colaboración surge en el seno de este espacio formativo conjunto. Las madres del AMPA quieren promover en horario extraescolar una de las AEE pero no saben bien cómo hacerlo y se sienten inseguras inicialmente. A través de la tertulia surge la colaboración entre familias y profesoras de esa escuela, haciendo posible que la iniciativa se ponga en marcha. La madre participante hace énfasis en cómo se siente apoyada por el equipo docente.

A mí me viene muy bien tener toda la base teórica pero, es que además, tengo la ayuda de las profes (...) Las profes que vienen a esta tertulia también vienen, en días diferentes, a la tertulia extraescolar. (E5 P22F 8.6)

Una de las cosas por las que accedí a hacer las tertulias era porque estabais vosotras. Porque claro, para mí era muy importante. Yo no tenía ningún tipo de experiencia. Bueno, habíamos estado en 3 tertulias pero sabía que vosotras estabais interesadas. Yo pedía

ayuda y claro, si ellas no se hubiesen animado a venir, a mí me hubiese costado más. (GR P22F 8.12)

Además, esta madre ha comenzado a participar en otras AEE que se están desarrollando en centros municipales diferentes al de sus hijas, ofreciéndola una visión mucho más amplia del desarrollo y beneficio de estas actuaciones que después, puede compartir con el resto de participantes en la tertulia. Esto es valorado muy positivamente por una profesora de su centro educativo:

Bueno, esa mama del cole que lanzó lo de las tertulias literarias y que va a las tertulias pedagógicas de la comisión, está en una escuela infantil, está en Las Cigüeñas, y está en el instituto Julio Pérez. Y yo le decía: “eres una privilegiada, que puedas tener esa oportunidad de participar en todos esos voluntariados, porque nos das a los demás una visión muy importante, visión que no tenemos los demás porque no tenemos oportunidades de participar, no?”. (E8P24P 8.15)

La transformación si cabe, ha sido aún mayor, pues se ha ofrecido que esta participante colabore junto a los técnicos municipales en la coordinación y asesoramiento de todo el proyecto de Actuaciones Educativas de Éxito a nivel municipal.

De hecho yo creo que los resultados se están viendo. En el cole nº 1 hay un AMPA que ha puesto en marcha la experiencia ya este curso de las tertulias literarias en período extraescolar, que es un paso más, que es la actuación más allá. Y esa misma persona, medio se ha comprometido para el curso que viene a colaborar con el equipo de Rivas. Que ya no es un funcionario, ni un colaborador del CREA, es alguien de la comunidad educativa que quiere participar y colaborar en el conjunto del Proyecto (E1 P1T 8.4)

Otra evidencia que demuestra cómo la tertulia promueve procesos transformadores en las relaciones de colaboración ha sido la iniciada por participantes de dos centros educativos del municipio. Una de las profesoras pertenece a un centro de educación especial y debido al debate que en la TPD está surgiendo, encuentra argumentos a favor de la inclusión educativa y quiere dar pasos en su centro. El espacio de la tertulia brinda conocer comunidades educativas del barrio con las que poder trabajar y avanzar en esta línea de mayor inclusión, de forma conjunta.

Me encuentro en una circunstancia de disonancia cognitiva. Al trabajar en un centro de educación especial, creemos en la inclusión y nos gustaría que estos centros no se necesitaran porque la oferta educativa fuera más inclusiva. No obstante, queremos

trabajar más estrechamente con todos vosotros. Estamos investigando para poder abrirnos más al barrio y tener la experiencia de trabajar con centros ordinarios. Nuestras familias ya han empezado a formarse. (O1 P30P 8.4)

Este deseo, casi un sueño de colaboración, finalmente se ha podido cumplir, ya que otras participantes en la tertulia que pertenecen a una escuela infantil municipal llegaron al acuerdo para desarrollar juntas grupos interactivos en educación infantil, mezclando niños de la escuela ordinaria y del centro de educación especial. La experiencia ha resultado tan enriquecedora que ha sido objeto de una pequeña investigación y ha podido presentarse a través de una comunicación, dos años después, en un congreso internacional de investigación educativa.

Vemos por tanto, como estas relaciones traspasan el espacio físico de la tertulia y se ofrecen y acuerdan colaboraciones posteriores.

P5 Pero hay muchas cosas que tenemos que contarnos, porque vosotras tenéis que contarme (se dirige a las profesoras y familias participantes de Las Cigüeñas). Bueno, al año que viene como no trabajo por las tardes, iré a veros. (O6 P5P 8.13)

¿tú conocías antes a esta personas o ha sido...?

P5 no, no, no y no solamente eso, sino que ya he hablado o con el grupo de infantil de “Las Cigüeñas”, he quedado con ellas porque en septiembre voy a llevar a la gente de infantil de mi cole a “Las Cigüeñas” (para que vean cómo desarrollan allí los grupos interactivos) (E7 P5P 8.7)

P5 Lo bueno que tiene ésta (tertulia) es que la comunicación inter-centros vale.

l abre red y permite las posibilidades que tú has comentado antes, ¿no?, que se contacten unos con otros, que se transmitan su experiencia.

P5 Exactamente. El que yo haya podido contactar con P10, del colegio Las Cigüeñas, ha sido gracias a esta tertulia.

Participantes de los distintos centros educativos del municipio van relacionando los textos de la tertulia con sus mundos de la vida, es decir, con sus dificultades, sus peculiaridades, las actuaciones que van poniendo en marcha... y estas situaciones se contrastan con las de los otros centros. Unos participantes y otros se van conociendo mejor y van acercando posturas y tratan de buscar soluciones conjuntamente.

Y además es muy curioso, algo que a mí me ha parecido muy interesante es que diferentes centros que no tienen nada que ver unos con otros compartan inquietudes

muy profundas y muy similares pero que, igual, si no hubieran compartido este espacio no se hubieran dando cuenta de ello, entonces, cuando se pone sobre la mesa un problema, una inquietud que surge y ves que otros centros lo comparten, entonces se puede buscar una solución conjunta entre todos y eso sí que me ha parecido muy interesante, incluso centros que tiene, a lo mejor menos afinidad pues porque están totalmente alejados físicamente y/o porque sus perfiles son totalmente diferentes tanto a la población que escolarizan como tipo de centro. Y que además esa inquietud, esa búsqueda de soluciones y también participen en ellas los técnicos de educación, pues eso es muy potente, ¿qué está pasando en el municipio? resulta que es algo compartido, pues vamos a buscar una solución para todos no sólo para el centro “x” sino... (E2 P23C 8.6)

Por otro lado la comisión se ha convertido en un espacio en el que se observan muestras de apoyo y colaboración para que distintos centros puedan impulsar AEE. Normalmente antes de que se inicie la tertulia, se hace un resumen del seguimiento de las actuaciones que se están desarrollando dentro del Proyecto a nivel municipal. Es un momento que aprovechan representantes de familias y profesorado de los distintos centros para pedir ayuda y colaboración. Personas que participan en la comisión comienzan a colaborar con participantes pertenecientes a otros centros educativos del municipio, que no son precisamente los de sus hijos o hijas.

P31 aprovecha para explicar que en su IES van a comenzar a implementarse los grupos interactivos en el mes de marzo en diversos grupos y pide a los y las participantes en la tertulia que quieran participar como voluntarios y voluntarias, que se pongan en contacto con él.

Un participante, P32, familiar, nuevo en la tertulia este curso, pregunta en qué consisten los grupos interactivos. P31, le explica la dinámica brevemente. Una de las madres participantes, P19, le dice que está interesada en participar.

P33, comenta que en su instituto también se están desarrollando los grupos interactivos en muchas clases y que también necesitan ampliar el voluntariado.

Se acuerda que los centros que estén realizando grupos interactivos y necesiten de voluntarios, pueden informar al SACE para que se mande la información a los miembros de la comisión por si alguno/a pudiera participar. Hay personas de la comisión interesadas. Se pasarán los cuadrantes para que se apunten todas las personas interesadas.

(O5 P31P,P32F,P33P,P1T 8.1)

Esta colaboración conjunta, genera entre las y los participantes una sensación de mayor unidad que supera el aislamiento profesional y se vive como un proceso comunitario. Una profesora que ha participado previamente en una formación en base a tertulias dialógicas exclusivamente de profesores y profesoras, encuentra una clara diferencia con respecto a este espacio de formación dialógica abierto a todos los agentes educativos de la comunidad:

Pero cuando empecé a participar en estas tertulias...porque yo he vivido contigo las tertulias de Coslada y no he sentido eso. Lo he sentido en estas tertulias, porque he sentido que es un espacio más que yo puedo compartir con mis vecinos. (...) yo me siento vecina de este municipio y esa sensación sí la tengo muy clara....la sensación de comunidad, de barrio, bueno, me gusta más la palabra barrio que comunidad. (GR P24P 8.9)

Se valora imprescindible para mejorar las relaciones y el trabajo conjunto en otros centros.

Concluimos el análisis de esta categoría transformadora observando que tanto para profesorado, técnicos municipales y familias, la Tertulia Pedagógica Dialógica tiene un valor añadido cuando se abre a la participación de más de un solo perfil, por todo lo que hemos venido comentando.

A las personas lo que le genera es a lo mejor, sentir que en su centro también lo pueden hacer, que no tiene que limitarse a hacer tertulias pedagógicas sólo del claustro y que pueden buscar unos espacios conjuntos. De hecho, uno de los centros ya lo ha buscado. La posibilidad de hacer en su cole tertulias pero todos juntos, no sólo los profes por un lado, o no sólo los niños o no sólo las familias sino todos juntos, porque se han dado cuenta del valor que tiene y de la riqueza. (E2 P23C 8.5)

Consideran que la tertulia de la comisión que aúna a participantes de todo el municipio podría extenderse e impulsarse desde centros educativos concretos, pues ello permitiría establecer nuevos estilos comunicativos, vínculos y colaboraciones entre los miembros de cada comunidad educativa.

P22 me parece muy importante, y yo creo que se debería hacer en cada centro, tener un espacio en el que se reuniesen los profesores, los equipos directos, los padres... todos nos pudiésemos reunir y hablar sobre esto, y creo que se abriría mucho más el centro. (E5 P22F 8.11)

Y lo ideal sería que, de esta comisión así más general, donde estamos todos juntos, saliera una tertulia interna de cada centro. (E2 P23C 8.5)

Algunas participantes observan esta necesidad y desean que se impulsen espacios de formación dialógica en sus respectivas comunidades educativas. Expresan que las familias tienen ganas de establecer relaciones de colaboración con sus equipos de profesores y profesoras y que gracias a espacios como la tertulia, esta participación familiar se puede entender mejor y establecer bases sólidas para iniciar la colaboración.

Que estoy convencida que en la medida en que creemos foros en los que podamos compartir cosas comunes, como va a haber menos distancia y menos prejuicios entre padres y profesores y creo que para empezar, está muy bien que se bajen esas barreras. Los padres están deseosos; hay un grupo de padres en mi colegio que están deseosos de compartir experiencias. Entonces, yo creo que hay que aprovechar ese filón y hay que continuar hacia delante hasta donde lleguemos. (E8P24P 8.11)

Finalmente, la tertulia de la comisión, se valora como un claro ejemplo a exportar, es decir, que familiares y profesorado participen en una misma tertulia pedagógica para que se fomente el trabajo conjunto de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Ese sería el modelo ideal, el modelo donde estuvieran representados los dos sectores y que luego trabajasen de esa forma tan coordinada (E1 P1T 8.)

1.4. Elementos relacionados con la implementación de actuaciones educativas de éxito.

En la dimensión excluyente se identifican barreras para la implementación de actuaciones educativas que mejoren la eficiencia y la equidad acordes con las teorías e investigaciones de impacto científico y social. En la dimensión transformadora se recogen los elementos identificados en la tertulia dialógica para superar estas barreras e implementar Actuaciones Educativas de Éxito, ya sean en un aula determinada, en el conjunto de un centro educativo o a nivel municipal.

1.4.1. Implementación de actuaciones educativas de éxito: dimensión excluyente.

No son muchas las barreras que han emergido del análisis de la información recogida, por lo que este análisis deberá ser tratado con mucha prudencia de cara a obtener conclusiones.

Son por un lado, Barreras relativas a **factores externos**, es decir, a factores que los participantes aluden ajenos a sus intereses, capacidad de acción personal o que difícilmente pueden abordar por su cuenta.

Por ejemplo, la dificultad para trabajar en un aula diversa con niveles de aprendizaje y competencia curricular muy diferenciados. Una profesora de secundaria comenta la necesidad de atender por separado a estos alumnos tal y como se viene haciendo hasta el momento, lo que responde más a una perspectiva compensadora de las dificultades y menos equitativa (Teorías del Déficit).

P14 Comienza argumentando que la idea de conseguir que lleguen todos los alumnos a cumplir los objetivos le resulta muy complicada, aunque sea con más gente. Explica que algunos alumnos llegan con un desfase de tal grado que lo hace realmente complicado. Pone como ejemplo, chavales que no saben leer en secundaria. Desde aquí argumenta que tal vez, en estos casos, no es tan mala idea crear pequeños grupos homogéneos para poder trabajar estos contenidos específicos que les faltan. (O2 P14P 5.12).

Otro ejemplo de barrera externa expresado han sido los condicionantes rígidos que impone el sistema: un temario muy marcado, un número de horas de clase determinado, etc. condiciones aparentemente inamovibles que “encorsetan” los procesos educativos y hace que los y las docentes sientan que tienen poco margen de maniobra para poder emplear actuaciones educativas diferentes a las que se vienen desarrollando tradicionalmente. La profesora del anterior ejemplo justifica en la siguiente intervención su imposibilidad por realizar sesiones más experimentales de ciencias naturales por falta de tiempo:

También marca mucho el tener un temario tan fijo y estricto, lo que dificulta poder modificar estas tendencias metodológicas. Parece que si rompes este esquema puedes retrasar el ritmo de la clase y eso tensa mucho al profesorado, por temor a las consecuencias o represalias que puedan tener por parte de las familias o del equipo directivo. (O1 P14P 5.3)

Explica que en clase de naturales con tres horas a la semana, eso es imposible, si quiere dar el temario (O2 P14P 5.12).

Por su parte, las familias participantes observan que son los docentes y los equipos educativos quienes tienen la capacidad de implementar actuaciones nuevas. Consideran que en centros tradicionales tienen poca capacidad de intervención si quieren que se desarrollen actuaciones educativas diferentes, como las que están descubriendo en las lecturas de la tertulia.

Como madre me veo aún más impotente a la hora de cambiar las cosas que como profesora, por tal y como está organizado el sistema educativo. Se me hace grande; no se ni por dónde podríamos empezar. (O1 P14P 5.4)

Esta capacidad de cambio en los centros se ve mermada por tanto, si el equipo directivo o el claustro no se muestran favorables a la innovación o en este caso, a escuchar los planteamientos que desde el Proyecto municipal se les están ofreciendo. En el segundo fragmento, el Técnico municipal de educación. Explica que en unos pocos centros ha habido una negativa grande a la implantación del mismo, incluso a la mera transmisión de información entre su comunidad educativa. Curiosamente esta actitud negativa se da en los equipos docentes y/o directivos y no en sus AMPAS, que siempre se muestran receptivas cuando conocen este Proyecto.

lo malo es cuando el equipo directivo está muy cerrado. Ahí veo una dificultad grande porque es el que da apertura a estas actuaciones en muchas ocasiones. (GR P16P 4.6-7)

Porque a veces hay centros más reticentes a poner en marcha el Proyecto e incluso a que su claustro sea informado, que también los hay, o sea, dos o tres centros cuyos claustros no quieren ni hablar del proyecto, pero, sí que es verdad, que sus AMPAS sí están interesadas. (E1 P1T 4.4)

Un participante observa la complejidad que supone que las Actuaciones Educativas que están demostrando mejores resultados estén sujetas a la “buena voluntad” o disposición de los docentes o equipos directivos y no sea un aspecto que debería estar más regulado por la Administración competente. En este caso, el Ayuntamiento puede hacer difusión de estas actuaciones educativas, generar un espacio para formar a docentes y familiares, pero quien tiene verdaderas competencias en materia educativa es la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma.

yo no acabo de entender muy bien como funciona todo esto. Igual, a veces, en política no me quiero meter... pero comentar que una Comunidad por un lado, el Ayuntamiento por otro, el Ayuntamiento con pocas competencias, la Comunidad con más, pero unos sí

entienden, los otros no entienden, los otros empujan, luego el profesorado; después, que si este centro el director dice que sí y en el otro que no y en el otro que quizás... (E6 P35F 5.9)

En relación a esta voluntariedad de cara a la implementación de nuevas prácticas, hay participantes que señalan la dificultad para llevar a cabo determinadas actuaciones si no se cuenta con el respaldo de los compañeros y compañeras del propio centro. Es llamativo cómo incluso puede haberse generado determinados posicionamientos dentro de un claustro de tal forma que dependiendo de quién proponga determinadas innovaciones, son mejor aceptadas o no. Pongamos por ejemplo, el caso de una profesora que está muy entusiasmada con la aplicación de las AEE del programa municipal y que ha defendido con vehemencia en su centro este proyecto. Sin embargo, hay otro grupo de profesores en su centro que han generado fuertes resistencias al respecto y puede que no acepten ninguna propuesta más si viene de estas instituciones u organizaciones.

ha habido varias AMPAS que estaban ahí participando en las tertulias, y han estado ahí achuchando a su centro para que implante el proyecto y nosotros siempre decíamos: “cuidado, sin forzar”. Es decir, siempre una actitud positiva pero nunca forzar, porque si no, vamos a entrar de mala manera, que va en contra de la propia filosofía del INCLUD-ED, que es del diálogo de partes, no intentando presionar (E1 P1T 5.8)

Nosotros tenemos un problema y la solución a ese problema va a ser dar formación y pueden venir los del CREA. Pero hemos intentado evitar nombrar la palabra CREA o INCLUD-ED. No, porque eso provoca rechazo en un grupito de personas...que dirán: ¡ya nos quieren meter otra!, ¿no? (E7 P5P 5.8)

Por tanto, algunas de estas dificultades pueden no venir provocadas por el disenso con respecto a las ideas del proyecto o de las actuaciones que se proponen en si, sino que parten de una relación conflictiva previa entre las partes, que es lo que supone la barrera.

El ayuntamiento ya tiene una línea de colaboración de muchos años con las comunidades educativas; también tienen algunos elementos ahí de conflictos y a veces, ahora posiblemente este sea un momento en donde haya más situaciones de conflictos a pesar de que se mantenga el resto de colaboración. Entonces, a veces cuando nosotros... llegamos difundiendo algo o diciendo que es maravilloso o tal pues eso ya genera un poco de...bueno, primero no rechazo pero un poco que te pongan en tela de juicio. (E1 P1T 5.8)

Finalmente también aparece reflejado en alguna ocasión la dificultad para hacer compatible la aplicación de algunas actuaciones educativas como las propias TPDs teniendo en cuenta el desajuste entre el horario laboral del profesorado y el de los familiares.

El tema del horario, porque el horario de los profesionales no coincide con el horario de las familias y eso es siempre un tremendo problema, entonces...hay que encontrar un encaje de horario para que ni salgan perjudicados los profesionales porque tengan que hacer horas extras fuera de su horario ni las familias se vean que no pueden... ese, es un encaje siempre muy complicado (E4 P7F 5.9)

En las observaciones realizadas también presenciamos un debate relativo a la formación del profesorado que puede suponer una barrera de cara a la implementación de estas AEE. Hace referencia a *la falta de formación científica actualizada de los y las docentes*. Se produce una crítica a la resistencia al cambio del profesorado para aplicar las novedades demostradas en las investigaciones científicas. Incluso se cuestiona que se pueden obtener malas respuestas o escepticismo por parte del profesorado que no se . Pondremos como ejemplo, el caso de un debate en torno a las oposiciones de acceso al cuerpo de maestros.

Aporta la anécdota de una compañera que se ha presentado a oposiciones y unas semanas antes, él le había hablado sobre INCLUD-ED y sus conclusiones. Le recomendó que hablara de ello en las oposiciones para mejorar en su valoración. Sin embargo, el tribunal se quedó sorprendido; ninguno de sus miembros sabía de lo que estaba hablando. Así que prefirió hablar de otras cosas pensando que incluso, podrían suspenderla por ello. (O4 P6P 5.3)

1.4.2 Implementación de actuaciones educativas de éxito: dimensión transformadora

En esta dimensión transformadora identificamos cómo el proceso formativo de las TPDs ayuda a superar estas barreras y contribuye a implementar Actuaciones Educativas de Éxito o a dar pasos hacia esta transformación, ya sean en un aula determinada, un centro educativo o a nivel municipal.

A lo largo del análisis de esta categoría en su dimensión transformadora, vamos a ir intercalando la descripción de los *elementos* identificados *que fomentan cambios en las prácticas educativas* y cuáles son las *evidencias de esas transformaciones*.

Se comparten experiencias y se ofrecen argumentos para implementar las AEE

Tal y como analizamos en el último punto de la categoría sobre acceso a evidencias y conexión con el mundo de la vida (apartado 1.2.2.) los textos que se leen en la tertulia ahondan en las bases teóricas que fundamentan las AEE, ofrecen evidencias de su eficacia y esto, predispone favorablemente a todos y todas las participantes para su posible implementación.

Hay participantes que los confrontan con sus percepciones u opiniones personales, y hay otras que los defienden desde su propia experiencia práctica. Pondremos por ejemplo, el debate que se generó en torno al coste que supone incorporar las AEE. Una profesora que ya está trabajando en su aula con grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas anima encarecidamente al resto de los participantes a comenzar a implementar estas actuaciones.

P5. Ante la argumentación hecha anteriormente de que otro tipo de organización de aula requiere muchos más recursos, esta profesora explica que no tiene porqué. Cuenta que las actuaciones que aquí se proponen no requieren ni un euro más de inversión porque los recursos humanos con los que se cuentan trabajan de forma desinteresada y no cobran por este servicio.

P5, dice que sí, y también estudiantes y otras personas que quieren colaborar voluntariamente. Por tanto, “no nos escudemos en que no hay recursos (...) solo nos hace falta la convicción de que esto funciona, de que los resultados se pueden medir y empezar a tirar de la gente”.

P10. Una compañera de su colegio le comentaba que este proyecto les iba a venir muy bien porque ahora con la crisis tenemos que buscar nuevas maneras, ya que se están reduciendo los recursos humanos y se está aumentando la ratio profesor-alumno en todas las etapas educativas. Y ella está de acuerdo, lo ven como una oportunidad de poder trabajar mejor en la situación actual en la que se encuentran.

(O2 P5P,P10P 9.11)

Además de toda la base que fundamenta la importancia de la participación de personas de la comunidad en las escuelas para mejorar los aprendizajes del

alumnado, esta participante y la anterior están resaltando, la eficiencia de estas actuaciones en relación con el coste extra que suponen, que económicamente es cero con respecto a la inversión actual en educación. Este aspecto también se destaca en informe final del proyecto INCLUD-ED. (INCLUD-ED Consortium, 2012)

A su vez los textos leídos van explicando en mayor profundidad algunas las distintas AEE y la base teórica que las sustenta. Los profesores aprovechan la tertulia para expresar sus opiniones al respecto y su posibilidad o no de implementarlas. Recogemos a continuación partes de una observación comunicativa en la que partiendo de la explicación de una de estas actuaciones, varios participantes de distintos perfiles (profesora, técnico municipal y coordinadora del Proyecto) intervienen proyectando la posibilidad de que esa actuación pueda desarrollarse en los centros del municipio.

Participa por primera vez P10, una profesora con 32 años de experiencia. Quiere hablar sobre el recurso de la biblioteca desde este enfoque dialógico. Se trata de las Bibliotecas Tutorizadas. Para ello lee el tercer párrafo de la pag. 84 (*Lectura Dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura* de Rosa Valls, Marta Soler, Ramón Flecha):

Muchas bibliotecas de centros educativos permanecen cerradas al acabar el horario escolar, limitando su uso a algunas horas semanales, el cual suele estar asociado al área de lengua y consiste, a menudo, en la elección de un libro y su lectura. Se trata de flexibilizar y abrir sus puertas a la comunidad para que los niños disfruten de sus posibilidades con sus pares, familiares, voluntariado y otras personas del entorno.

Ve muy positivo este recurso en los centros: “Esto sería un puntazo para las actividades que se ofertan en horario extraescolar después de las cuatro y media de la tarde”. Funcionar con voluntariado incluso en el horario de comedores que están atendidos por educadores del comedor y espacios vacíos.

P1. Esta es una de las ideas que se están teniendo en cuenta desde el Convenio. Muchos centros del municipio tienen doble turno del comedor lo que supone que tienen al menos una hora de tiempo libre que puede ser utilizada en patio, pero también puede ser aprovechada para realizar actuaciones como ésta (bibliotecas tutorizadas).

P2. Dice que ahí también se podrían incorporar otras actuaciones como los padrinos y madrinas de lectura. Son horas en las que es difícil contar con voluntariado adulto, pero sin embargo, se puede contar con alumnado mayor.

(O4 P10P,P1T,P2C 9.9)

El poder transformador de la tertulia se evidencia en este caso cuando en una tertulia posterior esta profesora comenta junto a su compañera de centro que ya están valorando muy seriamente la posibilidad de organizar la actuación “ampliación del tiempo de aprendizaje” (que habían conocido a través de las lecturas) en el horario de tiempo libre de comedor.

P10 y P12, Profesoras de este centro explican que también tienen la intención de que pueda abrirse la biblioteca para realizar este tipo de actividades en el horario de comedor (tiempo libre existente desde que termina la jornada escolar de mañana y comienza la de tarde). (O5 P10P,P12P 9.2)

Además, la tertulia ofrece un soporte teórico y formativo a aquellos participantes que están pensando en participar o ya están participando en las actuaciones de éxito impulsadas a través del convenio INCLUD-ED, como son los grupos interactivos o las tertulias literarias dialógicas.

P1 También lo digo en primera persona, a mí también me ha supuesto porque los textos que leímos el año pasado y luego los libros de éste empezas a hilar y lógicamente, como no hemos tenido una formación exhaustiva en toda la base científica del proyecto, pues ahora dices: “hombre, ahora lo estoy viendo”. El año pasado nos centramos en textos más sencillos y ahora vas a base científica y dices: “ahora veo que me está aportando mucha formación sobre una cuestión que empezamos a ver inicialmente: cómo son los grupos interactivos, cuáles son las dinámicas que hay que prestar atención para garantizar el éxito” y ahora a posteriori estamos encontrando la base científica. Yo creo que está aportando al proyecto en ese sentido. Que la tertulia está sirviendo como espacio formativo a la comisión. (GR P1T 9.12)

El ver que unos profesores ya están aplicando algunas actuaciones educativas en esta línea suscita la curiosidad y el interés de otros profesores participantes, favoreciendo su posible implementación más adelante. Ponemos el ejemplo de dos experiencias inspiradas en las AEE que cuentan con la participación de alumnado mayor para ayudar a alumnado de cursos inferiores en actividades como la lectura.

Estas semanas se está realizando una pequeña experiencia aprovechando que algunos niños de sexto no fueron a una excursión y se quedaron en el centro, realizando la función de padrinos y madrinan de lectura de los de primero. Enfatiza entusiasmada “¡qué caña les están pegando a los de primero!” (risas del resto de participantes). Comenta que tanto

pequeños como mayores están muy motivados; “quieren que esta semana los pequeños lo aprendan todo”. (O4 P5P 9.10)

P2. Otra de las posibilidades es la que se ha acordado desarrollar en otro colegio del convenio que es bilingüe. Los mayores de 5º y 6º se comprometen a repasar con los pequeños de segundo la asignatura de “Science” en español en el horario de comedor. Comenta que han preguntado quienes estarían dispuestos, y todos los de 5º y 6º quieren. (O4 P2C 9.10)

En estas emisiones las participantes explican algunas actuaciones que están viendo beneficiosas para mejorar los aprendizajes en los centros educativos. Además, estas aportaciones se hacen desde el entusiasmo de quienes las comparten y explican la acogida tan positiva que está teniendo entre el alumnado de los centros, generando dentro de la tertulia, un clima de positividad y propicio para que otros participantes se muestren interesados y puedan querer participar o iniciar actuaciones similares. El espacio de la tertulia permite por tanto, este encuentro, este intercambio de información, positivo y de posibilidad, a la vez que se fomenta el conocimiento y el debate sobre las bases teóricas que las sustentan y las investigaciones científicas que las avalan.

Desde la tertulia se aportan soluciones a problemas que los y las participantes encuentran en sus contextos escolares

Además de la exposición de argumentos a favor de la implementación de las AEE, en las tertulias los y las participantes encuentran respuestas, estrategias y soluciones para resolver situaciones problemáticas que acontecen en sus aulas o en sus centros educativos. Muchas tienen que ver con las dificultades para atender a la gran diversidad de alumnado y ofrecerles una respuesta educativa que mejore los resultados de todas y todas. En este sentido, encuentran en las AEE una respuesta clara con las evidencias que la investigación científica está demostrando al respecto en cuanto a la mejora de los resultados y de la convivencia.

Por ejemplo, en la cuarta tertulia observada surge un debate en relación a las Adaptaciones Curriculares Significativas, poniendo como ejemplo el caso de un alumno de 5º de primaria con un nivel de competencia curricular de 2º. A alumnos como él se les excluyen de muchas de las actividades generales porque no se ajustan a sus niveles de competencia curricular. Para dar solución a este problema frecuente

en muchas aulas, la coordinadora alude a una de las AEE sobre las que se está leyendo:

Dice que cuando se realizan Tertulias Literarias Dialógicas en primaria con adaptaciones de clásicos universales, todo el mundo se incluye: alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado de compensatoria, los que leen bien o mal, etc. Desde la concepción adaptadora, a este alumno de 5º le estaríamos privando por ejemplo, de acceder a “El Quijote” como sus compañeros mientras que le mandamos leer un libro de lectura de 2º. “Es cierto que el andamiaje que necesite para comprender el texto tenga muchas piezas, sea un andamiaje complejo, o sea, que necesite de muchas interacciones de los compañeros para acceder al texto”. Con textos adaptados a su nivel de competencia curricular, le estamos privando del acceso a un vocabulario más elevado o a unas estructuras gramaticales a las que sí acceden el resto de compañeros/as del aula. “Probablemente le cueste más llegar a lo mismo pero para llegar a lo mismo, no para llegar a menos. Si él o ella, lee un determinado fragmento solo, a lo mejor no es capaz de entenderlo, pero aquí no lo está leyendo solo, sino con el andamiaje que todos aportamos a esa interpretación”. (O4 P2C 9.5)

A esta intervención le sigue una profesora que corrobora lo anteriormente argumentado con su experiencia y explica cómo lo hace ella por si ayuda a otras personas:

P5. Es profesora de primaria y está realizando tertulias literarias dialógicas con su grupo de alumnos/as de segundo. Comenta que lo que hace en los casos de alumnado con mayores dificultades en la comprensión de estos textos o los que todavía no han afianzado el proceso de lecto-escritura, es que aprovechando el tiempo de lectura autónoma que hacen previo a la tertulia (porque todavía no preparan estos textos en sus casas), hay una persona voluntaria que les ayuda a leer el texto y a prepararlo previamente para luego participar en la tertulia igual que el resto de los compañeros. (O4 P2C 9.5)

Surgen por otro lado, respuestas de unos a otros participantes en base a lo que los textos les está inspirando y se van buscando entre todos y todas soluciones. Es relevante observar cómo los distintos perfiles ya sean más o menos académicos pueden aportar soluciones a las dificultades expuestas por docentes. Pongamos por ejemplo la respuesta que ofrece un participante del perfil de Familias ante la dificultad expresada por una profesora de secundaria de que en tan solo tres horas de su asignatura es difícil poder atender a un alumnado con tanta diversidad a la vez que se cumple con todo el temario:

Propone a P14 que se ponga de acuerdo con otros profesores que den clase al grupo de alumnos de su tutoría para ofrecer estrategias similares de atención a la diversidad. Así la influencia positiva de estas estrategias se multiplicaría pues no se limitarían exclusivamente a las tres horas de ciencias naturales que imparte esta profesora. Por ejemplo, hacer grupos interactivos en las distintas materias. Otra posibilidad sería que jefatura de estudios pusiera a dar clase en los mismos grupos a todos aquellos profesores que se han puesto de acuerdo en implementar estas actuaciones. P14 responde que es difícil pero posible. (O2 P7F 9.22)

Del mismo modo, ya comprobamos como incluso en esta tertulia, un alumno de secundaria ofrecía soluciones a dificultades expresadas por docentes (categoría participación y diálogo, dimensión transformadora; apartado 1.1.2 del capítulo). Dado su perfil, observamos que el acercamiento a la realidad de las aulas del instituto en combinación con lo expresado en las investigaciones que se están debatiendo, hacen que pueda ofrecer soluciones concretas y factibles.

Estas observaciones a su vez, coinciden con las expresadas por las participantes en las tertulias de Mérida y Valencia.

I. Vale. ¿Sientes que esta formación te está ofreciendo soluciones, a problemas o a dificultades en tu acción docente?

OM. Totalmente y me está transformando para una intervención mejor en mi practica educativa.

Motivación para cambiar las actuaciones o ser más proclive a implementar las AEE

Va surgiendo a través de todas estas argumentaciones y experiencias analizadas a la luz de los textos, la idea de que el cambio es posible. La motivación y las ganas de cambiar son por tanto, otro elemento identificado en las TPD que contribuye a una posible transformación de las prácticas educativas. Aportamos evidencias encontradas en los tres perfiles de participantes, profesorado, técnicos municipales y familias:

Lo primero que me viene es que es posible cambiar. Que sí, que es posible. Lo que pasa es que tenemos que crear las situaciones, el contexto adecuado que promueva la transformación y hay contextos que no favorecen la transformación. Favorece la transmisión de información pero no la transformación. Éste sí. (E7 P5P 9.3)

A los participantes de la comisión, les está dando ideas y les está dando optimismo para volver a los centros y difundirlo (E1 P1T 9.9)

Si son importantísimas, el conocer las actuaciones que hacen en otros colegios, todo lo que aportamos aquí o lo que aportan en las tertulias para luego eso, meterlo nosotros en...lo bueno que vas dando vueltas un poco a las cosas y luego lo vas pensando y dices...ah pues esto podría hacerlo yo, o esto está relacionado con esto (E5 P22F 9.10)

Al hilo de esta última aportación, un elemento clave que ayuda a generar una mayor motivación para el cambio, es comprobar que lo expresado en los textos tiene una correspondencia clara con lo que se está desarrollando en las aulas. Que compañeros y compañeras de centros cercanos están aplicando estas actuaciones y están viendo resultados.

P24 bueno, a mí me interesa mucho...por ver cómo se sienten las personas que están participando de esta experiencia, porque eso es lo que te da visión de realidad, es decir, porque incluso, escuchar lo del colegio La Paz³⁸, pues se oía muy lejano, pero si tú sabes y si tú estás viendo a gente de tu propio municipio que han sido mis compañeros, porque yo trabajé en el Mario Benedetti y conozco a mucho de ellos. (E8 P24P 9.15)

Se hacen aportaciones que pueden animar a familias o a personas de la comunidad no académicas ³⁹a participar en las AEE

Surgen de igual forma durante la tertulia aportaciones que retoman principios claves en los textos como el de Inteligencia Cultural (Flecha, 1997) que contribuyen a romper barreras en relación a la participación de familias o voluntariado de la comunidad no académico, en los procesos educativos de los centros.

Opina que hay familias a las que vemos menos capaces de aportar a los niños y niñas, cuando esto no es cierto. Por ejemplo, familias con desconocimiento del inglés en grupos interactivos en inglés o en clases bilingües. Explica cómo estas familias transforman también las interacciones lingüísticas del alumnado en inglés y les motivan más en su aprendizaje cuando participan en las clases de sus hijos o hijas. (O4 P2C 9.9)

³⁸ El Colegio La Paz, situado en Albacete es una Comunidad de Aprendizaje que ha sido investigada por las notables mejoras en los resultados académicos y la convivencia de su alumnado tras la aplicación de las AEE. Para más información: <http://comunidadaprendizajelapazdealbacete.blogspot.com.es>

³⁹ Entendemos por *no académicas*, aquellas personas que no han accedido a estudios superiores (universitarios o de tercer ciclo).

Estas concepciones teóricas tienen una muy buena acogida dentro de la tertulia y adquieren un especial protagonismo cuando se contrastan con las vivencias de aquellos tertulianos o tertulianas no académicas que ya están comenzando a participar en actuaciones de alguno de los centros y lo expresan muy motivadas, contribuyendo a la superación de los miedos o reticencias iniciales que pudieran estar presentes en otros participantes.

P29- Estoy encantada de que se haya firmado este convenio en Rivas. He asistido a una tutoría y nos han contado como vamos a trabajar en los grupos interactivos de matemáticas. En esa formación había una mamá rumana que tenía dudas de si lo haría bien. La profesora la tranquilizó y le dijo que gracias a su participación, seguro que los niños iban a estar mucho más atentos y se podrían ayudar más entre sí. (O1 P29F 9.4)

Sentirse acompañado/a en este proceso de descubrimiento y cambio

Como venimos expresando, las AEE que se están desarrollando en los distintos centros se comparten en el foro de este espacio formativo; a veces, a raíz de lo que el texto está expresando; a veces, antes de iniciar la tertulia; otras veces, después...pero se va poniendo en común y eso ilusiona a todos los participantes. Lo perciben desde una óptica de cercanía y posibilidad.

La coordinadora de Valencia observa como un elemento transformador clave de la TPD que permite la implementación de AEE, el clima positivo y enérgico que se genera, y los procesos de relación que se van fraguando, que incluso llegan a relaciones de amistad.

Pues se ha creado un clima, una serie de amistades, de buen rollo por así decirlo, que ellos, van con energía al cole y entonces, eso les da creatividad como para hacer cosas que en otro momento, perderían la motivación. (E10 CV 9.2)

La coordinadora de las tertulias de Mérida también confirma esta idea de relaciones de complicidad que genera un clima positivo en la tertulia.

incluso, a nivel emocional, afectivo, se crean complicidades, ¿no?; O sea, es que yo pertenezco a esta tertulia, este compañero está conmigo y hemos compartido experiencias, sentimientos, posibilidades...o sea, a mí es que eso, eso no existe en otra formación (E9 OM 8.2)

Observa que incluso, cuando los y las participantes vienen más cansados o desmotivados, salen con una actitud mucho más positiva de las tertulias.

vienen pues cansados, ¿no?, porque cuesta o porque estás cansado por problemas personales o porque tienes una clase difícil o por cualquier motivo que,...que pueda ocurrir a cada profesor y del seminario salen como muchísimo brillo, es como que... se saltan....cogen fuerza (E10 CV 10.)

Podemos decir que aquellas personas que vienen solas a la tertulia, que se sienten con menos capacidad de transformación en sus centros, encuentran el apoyo y la energía necesaria en la tertulia, haciéndoles pensar que el cambio es posible, aunque comiencen ellos o ellas solas. Este aspecto fue debatido y ratificado en el grupo de revisión.

Es decir que a veces, el año pasado sobre todo, cuando se constituye la comisión había personas que venían solas de sus centros donde todavía no se había puesto en marcha el proyecto y estaban ahí con el “run-run” de si empieza o no empieza, si el equipo directivo da el visto bueno...pues gente que se encontraba muy sola, aquí encontraba ese grupo que le acompañaba y le daba fuerza y alas. (GR P1T 9.12)

Comenzar a participar como voluntario/a en AEE

Comienzan así muchos a participantes de la tertulia a implicarse en alguna de las AEE de los centros educativos del municipio adscritos al Proyecto. Suelen querer participar inicialmente en el centro educativo donde estudian sus hijos e hijas, pero después, como vemos en el segundo fragmento, hay participantes que han comenzado a multiplicar su participación, extendiéndola a distintos centros y etapas educativas.

I ¿Te lanzaste a participar como voluntario en grupos interactivos antes de haber empezado a leer nada de esto? O ¿ya habías recibido algún tipo de formación previa?

P35. No, en el instituto este año se han empezado a hacer en marzo, entonces realmente cuando empezaron a hacerlo yo ya estaba bastante convencido. (E6 P35F 9.3)

P22. Sí, como voluntaria voy a la Escuela Infantil Grimm en 2 años, que la última vez hicimos tertulias literarias dialógicas con los niños de 2 años... ¡maravilloso!. También voy al “Julio Pérez” a grupos interactivos que hacen los de 2º con los niños del “María Isabel de Zulueta”. (GR P22F 9.9)

Esta última participante destaca lo importante que ha sido para ella asistir al espacio de la tertulia dialógica para entender mejor el proyecto. También afirma que la asistencia a las TPDs ha sido el motor del cambio, para que ella comience a participar en muchas más actuaciones, en distintos centros del municipio.

Me parece, vamos importantísimo para la difusión del proyecto. Desde mi caso ha sido importantísima porque si yo no hubiese venido a estas tertulias hubiese seguido de voluntaria seguramente en los grupos interactivos de mis hijas pero yo no hubiese hecho nada más, ni tertulias, ni me hubiese ido a otros centros ni nada (E5 P22F 9.10)

Incluso una profesora comenta la satisfacción que le supone participar en estas actuaciones desde otro rol. Concretamente pone el ejemplo de las tertulias literarias dialógicas con alumnado y familias, fuera del horario escolar, en las que ella participa como voluntaria.

P24 y yo cuando oí lo de las tertulias literarias dije: “yo la primera” jajaja. Yo me apunto. Estaba deseando que surgiera en Las Cigüeñas algo fuera del horario lectivo en lo que yo pudiera participar con mayor libertad.(E8 P24P 9.13)

Se empiezan a implementar las actuaciones educativas de éxito

Hemos recogido muchas evidencias que demuestran cómo participar en la TPD supone un fuerte impulso para la puesta en marcha de las AEE dentro del Proyecto municipal.

En la siguiente tabla podemos observar la relación de participantes que están implementando algunas de las AEE en sus aulas o centros, que participan de voluntarios o voluntarias en ellas y/o están contribuyendo a que se difunda el Proyecto.

Tabla 14: *Participación en AEE y contribución al desarrollo del proyecto municipal.*

CÓDIGO	PERFIL	PARTICIPACIÓN EN AEE Y CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DEL PROYECTO MUNICIPAL
P1	Técnico de Educación	Impulsa las AEE y la difusión del Proyecto Includ-ed, coordinando la comisión de seguimiento y la formación complementaria con expertos/as.
P19	Familias	Trata de que en su centro realicen AEE, aunque todavía no lo ha conseguido.
P10	Profesorado	Implementación de GIs en su aula. Apoyo a las TLD extraescolares. Ha fomentado la formación en su centro sobre Lectura Dialógica. Ha colaborado en el proceso de evaluación de resultados del Proyecto Includ-ed en su centro.
P20	Familias	NO
P16	Equipo Directivo	Ha promovido que toda su escuela infantil realice GI en sus aulas así como las TPD del profesorado de su escuela. Ha puesto en marcha Padrinos y Madrinan de lectura con los alumnos de 4º de Primaria del colegio de al lado, que acuden a las aulas de 2 y 3 años de su escuela. Implementación de experiencia pionera de GIs mixtos junto con alumnado de educación infantil del colegio de Educación Especial (CEE) del municipio, sobre la que se ha presentado una comunicación en un congreso internacional de investigación educativa (CIMIE 15). Sueña con convertir la escuela en Comunidad de Aprendizaje (CdA).
P7	Familias	Ha solicitado la implementación de AEE en el IES de su hija. Participa como voluntario en el CEIP Mario Benedetti.
P5	Profesorado	Promotora de GIs y TLD en su centro. Motivando para que su centro se transforme en CdA (van a realizar la sensibilización en septiembre de 2015). Su aula es un espacio inclusivo, lleva dos cursos completos trabajando con todo el alumnado, todos los apoyos y refuerzos dentro del aula. Ha elaborado un horario semanal en el que todos los días hay alguna AEE (GI, TLD, proyectos con participación de voluntarios, asamblea dialógica...) y es un testimonio claro y constante de la mejora de resultados de sus alumnos al trabajar las AEE. Forma parte de la subcomisión de investigación de resultados del Proyecto Municipal.
P8	Familias	NO
P29	Familias	NO
P6	Profesorado	Ha promovido la realización de los GI en su colegio. Ha puesto en marcha la Biblioteca tutorizada (lleva dos cursos). Durante dos cursos ha sido el coordinador del Proyecto en su colegio. Ha promovido que sus hijas participen como voluntarias en GI.
P28	Familias	NO
P15	Equipo Directivo	Realiza GIs en su aula y una TPD de profesorado en su escuela. Ha promovido la sensibilización para la transformación en CdA de su centro.
P3	Familias	NO
P13	Equipo Directivo	Realiza GI y TLD con su tutoría. Está promoviendo las AEE dentro del centro y sueña con convertir el colegio en CdA
P30	Equipo Directivo	Promovió la formación interna del profesorado a través de TPD para valorar cómo poder implementar las AEE en un centro de educación especial que fue la semilla de todas las transformaciones posteriores.
P31	Profesorado	Realiza GI con el alumnado de su asignatura en el IES (No se ajusta a los criterios. Solo ha participado en la TPD para pedir que

		se haga intercambio de experiencias, por lo que no ha profundizado en la fundamentación teórica y científica de las AEE).
P25	Familias	Participa de voluntaria en todas las aulas que puede en GI y ha animado a que su marido, sus suegros y su cuñada también participen.
P18	Alumnado	Voluntaria en GI de los CEIPs.
P11	Alumnado	Voluntario en GI de los CEIPs.
P4	Familias	Voluntario en GI
P14	Profesora	Implementación de GI en su asignatura. Ha realizado sesiones de experimentos y ciencias con sus alumnos del IES en la EI Grimm (que también participan en el Proyecto).
P38	Profesorado	Implementación de GI en su aula y mucha difusión del Proyecto en los centros en los que ha estado de interina. Ha promovido la formación de todo un claustro para conocer las AEE.
P9	Asociaciones vecinales	Voluntario en GI en los centros de sus nietos.
P12	Profesorado	Realiza GI en su aula y promueve las AEE en su centro. Está muy implicada en el Proyecto municipal; Ha colaborado en el proceso de evaluación de resultados del Proyecto en su centro.
P24	Profesorado	Ha promovido la implementación de GIs en su centro. Voluntaria en TLD extraescolares. Fomenta la atención inclusiva del alumnado con TEA en su centro.
P35	Familias	Voluntario en GI del IES y del CEIP Mario Bendetti. Ha impulsado la ampliación del tiempo de aprendizaje (Club de Deberes) en su centro. Impulsó una TPD en su IES. Colabora mucho en la difusión del Proyecto Municipal. Forma parte de la subcomisión de investigación de resultados del Proyecto y ha participado como formador en la sesión de formación para familias en el IES.
P41	Familias	Participa como voluntaria en GIs de tres centros. Impulsó una TPD en su IES. Colabora mucho en la difusión del Proyecto Municipal. Es la coordinadora de voluntariado del IES y como tal ha realizado la formación de familias al inicio de curso y ha llevado a cabo la evaluación final del proyecto. Forma parte de la subcomisión de banco de voluntarios, es miembro de la comisión de seguimiento, ha presentado una comunicación en el CIMIE 14 y otra en el CIMIE 15. Forma parte de la red de coordinadores de voluntarios de la localidad.
P34	Familias	NO
P33	Profesorado	Implementación de GI en su asignatura (matemáticas), y TLD en la hora de MAE. Actualmente es la coordinadora de profesorado del Proyecto Municipal.
P27	Equipo Directivo	Promotora de GIs y una experiencia pionera de colaboración entre el alumnado de su centro de Ed. Especial y alumnado del IES.
P36	Profesorado	NO
P37	Profesorado	Participa en la comisión de seguimiento del Proyecto Municipal.
P32	Familias	Voluntario en GI

P23	Coordinador a Proyecto Includ-ed	Impulso de las AEE a través de la coordinación del Proyecto Municipal, difusión y asesoramiento a todos los centros.
P2	Coordinador a Proyecto Includ-ed	Impulso de las AEE a través de la coordinación del Proyecto Municipal, difusión y asesoramiento a todos los centros.
P22	Familias	Ha promovido y puesto en marcha la Ampliación del tiempo de aprendizaje en su colegio a través de TLD conjuntas de alumnado, familias y profesorado (esta experiencia se llevó a la Universidad de Cambridge de la mano de la Dra. Rocío García.) Ha participado de voluntaria en distintas AEE en su colegio, un instituto y una escuela infantil. Gran difusora del Proyecto municipal. Es la coordinadora de voluntariado del colegio y como tal, ha realizado la formación de familias al inicio de curso y ha llevado a cabo las evaluaciones trimestrales y final. Además, ha elaborado un documento sobre la trayectoria del colegio dentro del programa. Forma parte de la subcomisión de investigación de resultados, es miembro de la comisión de seguimiento, ha grabado un programa de televisión para Rivas Televisión sobre el proyecto y ha presentado una comunicación en el CIMIE 14 y otra en el CIMIE 15. Ha llevado el proyecto a la Concejalía de Mayores para conseguir voluntarios. Forma parte de la red de coordinadores de voluntarios de la localidad.
P43	Profesorado	Realiza GI en el tándem con el IES Julio Pérez así como TPD con el profesorado de su centro.
P44	Profesorado	Promovió la realización de los GI en el tándem con el IES Julio Pérez, y los realizó durante dos cursos. Ya no está en el colegio.
P45	Profesorado	ha promovido y facilitado la realización de los GI tanto en el IES Julio Pérez como en la El Patas Arriba. Ha realizado la formación al alumnado tutor del IES Julio Pérez que acude por las tardes a ayudar al alumnado del CEE. Ha participado en las TPD de profesorado en su colegio.
P17	Invitada a la Tertulia	NO (observaciones: solo asistió a una tertulia)
P21	Profesorado	Realizó GIs en su Aula
P39	Personal Administrativo del Ayuntamiento.	Impulso de las AEE a través del asesoramiento a las AMPAS de los centros participantes en el Proyecto y colabora en las sesiones de trabajo de la Comisión de Seguimiento del Proyecto. Ha gestionado la bolsa de voluntariado municipal para las AEE y se ha implicado activamente en la planificación y desarrollo del Primer encuentro municipal de Experiencias sobre AEE.
P40	Profesorado	Realiza GIs en su aula y una TPD de profesorado en su escuela.

Observando la tabla podemos concluir que un alto porcentaje de maestros y maestras participante en las TPDs, incorporan alguna de las AEE en sus aulas, especialmente Grupos Interactivos y Tertulias Literarias Dialógicas. Ésta última es una práctica que sienten cercana y fácil de transferir al contexto escolar, ya que han evidenciado en la tertulia pedagógica sus principios y dinámica de funcionamiento.

Pero después en el del seminario, ha habido gente que por ejemplo, ha puesto en práctica actuaciones como grupos interactivos. (E9 OM 9.6)

Después hay otros maestros que están allí y llevan a su aula concreta tertulias, no en todo el centro (E9 OM 9.1)

De lo que ha habido más transferibilidad es de tertulias y de grupos interactivos... participando en una tertulia han aprendido a hacerla y les ha sido muy fácil pasarla al aula. Con los compañeros han contrarrestado: “a ver que con qué clásico empiezo...a ver cuál has hecho, qué adaptación has utilizado y tal y cual” y en seguida se han lanzado.

Lo sea que vivenciar los principios ha sido como clave también para que ellos pudieran poner en práctica una actuación educativa de éxito.

CV. Exacto, les anima el doble, les motiva el doble...

(E10 CV 9.7)

Algunos profesores modifican sus planteamientos educativos de fondo

Los principios del aprendizaje dialógico y las teorías que están en la base de esta forma de aprender comienzan a trascender el contexto de las propias AEE y se extienden a más momentos del aula y de la jornada escolar. Lo explica claramente en una entrevista la siguiente maestra de primaria:

Lo más importante es que desde hace dos años, me he dado cuenta que el aprendizaje dialógico ha trascendido a las propuestas que venían marcadas. Mi clase se ha convertido en un intento de aprendizaje dialógico desde el primer momento de la mañana hasta el último momento de la tarde. No solo en grupos interactivos, ni en tertulias literarias...

Me escribo en la frente y no siempre lo consigo...lo de diálogo igualitario, siempre. (E7 P5P 9.4)

Un ámbito de aplicación donde percibimos muy bien estos principios de fondo es en la atención al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje o algún tipo de desfase curricular. Ha sido un tema tratado y debatido profundamente en las tertulias observadas. Tras varios años participando en dos TPDs diferentes, una maestra especialista en pedagogía terapéutica que trabaja con alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA), expresa cómo ha ido replanteando su forma de realizar las Adaptaciones Curriculares.

Yo lo que he podido hacer es una transformación progresiva que no es ni una cosa ni es la otra, está a medio camino. Nosotros hacemos las sábanas globales de intervención. Yo tengo mi propia adaptación curricular de los niños, pero esa adaptación curricular no quiere decir que los niños no puedan estar en sus aulas, sino que esos niños necesitan más apoyos para llegar a los objetivos comunes para todos los alumnos. Es decir, al éxito. Entonces, lo que yo hago es mi propia adaptación curricular: veo qué tipo de necesidades tienen mis alumnos y lo que hago es... que distribuyo los apoyos para que los alumnos puedan estar el máximo de horas en sus aulas de referencia con esos apoyos (E8 P24P 9.11-12)

Desde que participa en las tertulias ha ido haciendo una revisión de su modelo de atención a este alumnado que incluye un aumento de expectativas, desde un enfoque más inclusivo, implicando a más profesionales y voluntarios de la comunidad. Trata de explicar en su centro que la clave es organizar los apoyos necesarios para que este alumnado pueda pasar el mayor tiempo posible en sus aulas de referencia compartiendo actividades con sus iguales y para ello, se puede contar con otros recursos humanos (reorganización de los recursos de la comunidad), participando en actividades concretas como en grupos interactivos.

Claro yo creo que ahora mismo no es tanto mi presencia lo que tranquiliza a los profesores en las aulas porque yo soy la especialista, sino que lo importante es que me vean a mí dentro del aula. Igual que me ven a mí, que vean a la técnico, que vean a los alumnos en prácticas o que vean a los padres de estos niños. Eso es lo realmente normalizado. Es decir, que haya una apertura a otras personas que no sea la especialista. Porque normalmente lo que suele ocurrir es que “si está la especialista, yo me desentiendo”, y no es eso. (E8 P24P 9.12)

Ahondando en este enfoque de atención a la diversidad, otra evidencia de transformación muy clarificadora es el ejemplo de una maestra que trabaja con mucho

alumnado inmigrante calificado desde los preceptos de las *teorías del déficit* como alumnado de “compensación educativa”. Comenta cómo ha cambiado su enfoque de intervención por uno mucho más inclusivo:

Porque además yo lo he hecho, que cuando un alumno que está en una clase en la que su competencia curricular es muy diferente a la media, mucho más baja, yo en otros tiempos me esforzaba en preparar un trabajo específico para él, en hacer una adaptación curricular, prepararle un trabajo específico adaptado a su nivel de competencia y volverme loca para que avanzara y nunca llegaba a donde yo quería...nunca llegaba. Y ahora, ya no hago esas adaptaciones curriculares, que son un rollo, no sirven para nada y lo que practico, de hecho, es una aceleración curricular. Es la inmersión, se mete con todos, está en el grupo, todos le ayudan y además, recibe apoyo, por supuesto también, recibe apoyo y refuerzo ordinario de otros profes que pasan casi siempre en el aula y más gente (E7 P5P 9.5)

A través de una entrevista en profundidad cuenta emocionada resultados que está observando en su propia práctica desde que está aplicando este enfoque de intervención:

Un niño que viene de Rumanía, se incorpora en segundo de primaria sin haber estado escolarizado nunca y sin conocer nada de español. Septiembre...y en febrero es capaz de explicar a sus compañeros cómo se hace una división...

Cuando yo vi, yo lo grabé en video y es un vídeo que lo cuido, lo mimo porque cuando me di cuenta que ese vídeo está grabado en Febrero, dije: ¡Dios mío!, ¡si en septiembre no sabía nada, nada...no sabía dónde estaba el baño, no sabía pedirme ir al baño, no sabía...como se llamaba un boli, nada!...y en febrero era capaz de decir: “esperad, que yo explico a P5; 23 entre 2 se hace así: cojo 10 y se lo doy a uno, cojo 10 se lo doy a otro, y de los 3 que me faltan uno a uno, otro a otro y con el euro que me queda lo cambio por dos de 50 y se lo doy a cada uno”. Entonces yo le pregunto en ese video: “¿entonces a cuanto tocan cada uno?” y me dice: “once cincuenta”...esto es un niño que llevaba 6 meses en España y estaba en 2º...Yo estoy absolutamente convencida que este niño en un sistema tradicional en febrero estaría en un aula de enlace, “castellanizándose”, entre comillas, con un profe que le pone a hacer fichas y con otros niños que tampoco saben español. Con lo cual, podía pasarse un año entero sin hablar, prácticamente....

Cuando empezó 3º hacía los exámenes con todos y lo más maravilloso es que en los recreos me venían a buscar los compañeros y me decían (simulando la voz emocionada de los niños y niñas): “Sergio⁴⁰ aprueba todo”. Estaban ilusionados de ver lo listo que era Sergio, que en tan poco tiempo había llegado tan lejos. Era un caso...pero hay otros

⁴⁰ Se han utilizado pseudónimos para mantener el anonimato de los menores.

casos, es decir, que cada año, desde que yo trabajo en este marco, hay un caso de estos...(E7 P5P 9.6)

Por lo tanto, esta profesora concluye que más que la aplicación concreta de las AEE, que ya conocía antes de empezar a participar en las tertulias, esta formación le está aportando una modificación más global en su enfoque de trabajo, sustentada en la base teórica que se desarrolla a través de los textos leídos, debatidos e interpretados colectivamente en la TPD.

Entonces, una de las cosas es, no solamente los grupos interactivos, y las tertulias y los padrinos de lectura y todas estas cosas que se están haciendo son las que valen...lo importante es beber directamente del aprendizaje dialógico...y eso, aplicarlo en todos los momentos, dar la oportunidad en todos los momentos o en el máximo de momentos posibles...es una transformación bestial, ¡bestial!. (E7 P5P 9.5)

En las entrevistas a las coordinadoras de las tertulias de Mérida y Valencia, también hemos obtenido evidencias de la transformación que las TPDs han tenido en su propio desarrollo profesional, lo que ofrece más cohesión a los datos que venimos analizando.

En el caso concreto de la orientadora de Mérida, expresa como ha cambiado el enfoque de trabajo desde una línea más individualizada y tecnocrática a un enfoque más dialógico.

OM. y desde luego mi intervención profesional como orientadora, eso ha sido, ¡ha sido una revolución! o sea, ir desde un modelo mucho mas de intervención individual en el alumnado, ... a una intervención mucho mas comunitaria, mucho mas participada, mucho mas...de la inteligencia cultural; de pensar: "es que todos tienen capacidades". (E9 OM 9.6)

Además, expresa cómo en su trabajo diario busca que haya un mayor rigor teórico y científico en las actuaciones que aplica o se aplican en los centros donde es orientadora. Esto le ha llevado incluso a confrontaciones con sus compañeros. Por ejemplo, cuando se justifica la atención individualizada fuera del aula al alumnado con necesidades educativas especiales.

A veces es muy complicado porque hay PTs en centros que lo que quieren es seguir sacando niños: “¿y por qué no lo voy a hacer?”, entonces ahí yo por ejemplo digo “vale”, digo: “demuéstrame que eso es mejor, demuéstramelo con actuaciones y con investigaciones que yo me las leo, si me las traes me las leo “ y no son capaces de eso. (E9 OM 9.7)

En el caso de la Coordinadora de la tertulia de Valencia, también se observan importantes transformaciones. Expresa cómo a través de su participación en la tertulia pedagógica se ha hecho mucho más exigente en cuanto al tipo de formación que quiere ofrecer, una formación que tenga impacto social, que repercuta en la mejora de los resultados del destinatario final, es decir, del alumnado. Para ello, necesita asegurarse de la veracidad científica y técnica de los contenidos sobre los que ofrece la formación, aunque esto le suponga un mayor esfuerzo.

Luego, se me ha hecho complicado ahora, porque trato de formar en actuaciones de éxito porque he visto que es lo que funciona y que si gasto dinero de la administración pública en formar sea en eso...eh...entonces, me cuesta; porque hacemos muchas acciones formativas y...pues tratar que todas sean rigurosas requiere un esfuerzo por tu parte y... en ello estoy, tratando de que eso sea así...y subir el nivel de la formación a toda costa, porque hay que subirlo. (E10 CV 9.9)

Se transfieren estos conocimientos a otros espacios. Se proponen y demandan estas actuaciones en los propios centros

Un elemento importante que puede contribuir a generar la transformación de distintos espacios educativos del municipio es la transmisión que los y las participantes hacen en su entorno sobre los datos, los debates y las actuaciones educativas que están conociendo en la tertulia. Ponemos varios ejemplos de distintos perfiles participantes:

Si, si, lo voy compartiendo con todas y al final... hombre las más entusiasta, es verdad que soy yo pero al final a todas les voy contando y por lo menos se les va quedando y ellas se van animando a participar en muchas cosas y a cambiar su visión también. (E5 P22F 9.9)

Yo creo que es un grupo, es un grupo que ayuda a difundir el proyecto porque ... esos profes en sus desayunos, en sus ratitos, en sus reuniones de coordinación van y comentan las cosas que de aquí se han hablado, cómo funciona, de qué va el proyecto y tal (E1 P1T 9.9)

P13. Yo por ejemplo cuando participaba el curso anterior, lo que me pasaba era que en mi foro entre mis compañeros y compañeras de trabajo comentaba: “pues mira, estuve en una tertulia que se comentó esto...” y todo ese batiburrillo de opiniones que se hacían en la tertulia, pues a su vez salían fuera de ese contexto y se divulgaba; de alguna manera generaba inquietud de saber en qué consiste eso. De alguna manera eres una correa de transmisión para extender la idea de la tertulia. (GR P13P 9.8)

Algunas personas tienen la intención de que sus compañeros y compañeras se incorporen a este espacio de formación:

Tengo toda la intención y es más, tengo ahí dos personas en el cole que están interesadas pero tienen niños pequeños y asistir por la tarde les cuesta, no pueden hacerlo, pero sí, sí. Tengo intención de conseguir que haya gente del cole que venga porque hasta ahora solo aparezco yo. (E7 P5P 9.11)

Incluso, comienzan a hacer propuestas de colaboración e implementación de algunas de estas actuaciones, ya sea para que comiencen a participar como voluntarios/as en grupos interactivos...

Entonces, la mayor (su hija), va hacer un master ahora en profesor de secundaria el año que viene y el master tiene unas prácticas... yo la estoy animando...“a lo mejor puedes hacer un poco de voluntariado dos días a la semana, un par de horas a la semana, puedes irte al Julio Pérez, venir al centro nº 1 o hay más centros en Rivas donde puedes participar en grupos interactivos y a ti te va venir muy bien también, ¿no?”. (E8 P24P 9.12-13)

...o para que se animen a desarrollar algunas de las AEE que se está impulsando desde el Ayuntamiento:

Antes de ayer estuve con un profe del instituto “Centro 7” que ha empezado este año con grupos interactivos, es amigo mío y bueno, pues esto que comentas y demás. Me, me dijo que está emocionado con los grupos interactivos, ha empezado este año y que por supuesto, continúa. Entonces, yo le propuse el modelo de convivencia dialógica llevado desde 3 años hasta 18. Es decir, llevar eso al instituto y le propuse además, que él le pidiera al Ayuntamiento esta formación, que propusiera en el instituto pedir esto al...al Ayuntamiento (E7 P5P 9.9)

Normalmente esta transmisión de información se hace acompañada de mucho entusiasmo y esa positividad y energía, repercute en que algunas compañeras de los

centros quieran conocer mejor el Proyecto y se animen a poner en marcha alguna de las AEE. Ponemos por ejemplo, el testimonio de una profesora de educación infantil:

P16 Pues mira, yo a nivel personal lo he *trasladado* (sic) a mi familia, ¡estoy emocionada con este proyecto! (se ríe)

...y luego a nivel de trabajo, de la escuela, sí que lo hemos trasladado y hemos hecho tertulias dialógicas con temas que queríamos trabajar en la escuela. Por ejemplo este año hemos trabajado en torno a la alimentación, en cómo enseñamos a los niños a comer (...) y bueno, a través de lecturas que hemos buscado sobre temas de alimentación hemos hecho lecturas dialógicas en los claustros y hemos llegado a muchas conclusiones y estamos transformando muchas cosas de la escuela. (GR P16P 9.8)

Esta idea es compartida también por la Orientadora de Mérida, poniendo el ejemplo de profesores que comenzaron en su tertulia pedagógica y después la han difundido y promovido en sus centros de trabajo:

incluso ha habido maestros que han estado ahí que este año, por ejemplo, no quieren romper el vínculo pero lo han llevado a su centro sin hacer ninguna actuación de comunidades de aprendizaje, han llevado tertulias pedagógicas a sus claustros. Si sí, sí (E9 OM 9.4-5)

Como concluye una de las profesoras que más tiempo lleva participando en las TPDs, el conocimiento teórico que va adquiriendo con las lecturas de los textos y los debates, fluye en los distintos contextos en los que participa, incluido su claustro de profesores. Estos compañeros y compañeras comienzan a participar junto a ella en algunas AEE como los grupos interactivos y de ahí, surgen nuevos debates que contribuyen a seguir formándose y transformando esos contextos:

Yo creo que esto evidencia que todo lo que tú has ido estudiando y reflexionando, al final, contribuye de alguna manera, en la formación de otras personas que no han tenido previamente esas lecturas, ¿no?. al final lo has transmitido para generar transformaciones a nivel más global, no sólo tuyas. (E8 P24P 9.12)

Ahondando algo más en esta evidencia, una contribución importante que hacen estas maestras, es enriquecer la formación inicial de futuras docentes, compartiendo todo lo que aquí están aprendiendo y desarrollando, con sus alumnas de prácticas de magisterio.

P5 Hay una cosa que me satisface profundamente. Yo he tenido una alumna de prácticas en mi clase, que al final, el trabajo fin de grado lo ha hecho del Aprendizaje Dialógico, evidentemente. (...) hemos estado unos ratos, nos hemos quedado por el cole contándole, le he pasado material, le he pasado libros y demás. ...cuando vino me dijo.... ¡Una pasada, una pasada! (se ríe)....Entonces, el que se yo haya influido en eso a mí me emociona porque digo: esta chica lo que es ahora y lo que era cuando llegó, es algo completamente diferente (...) ¡Bestial!. Me mandó una carta el otro día por sorpresa hablándome de su transformación y es una de las cosas que más satisfacción me ha producido. (E7 P5P 9.13)

Otro elemento transformador identificado ha sido la constatación de que las y los participantes en las TPDs, especialmente del sector de familias, al conocer las AEE y la teoría del aprendizaje dialógico quieren que sus hijos o hijas puedan beneficiarse de estas actuaciones. Por ello, normalmente a través del AMPA, hablan con los equipos directivos y con el profesorado de sus centros para que conozcan el Proyecto municipal, les facilitan información, les invitan a asistir a las tertulias de la comisión...y se comprometen a ayudarles.

Pues hombre llevamos todo un año desde el AMPA dando la barrila...Hay intención desde el centro del año que viene empezar y estaremos apoyando y ayudando todo lo que podamos. (E4 P7F 9.5-6)

Es decir, ha habido varias AMPAS que estaban ahí participando en las tertulias, y han estado ahí achuchando a su centro para que implante el Proyecto (E1 P1T 9.8)

sí, sí, sí... vamos yo...me paso el día...ya la gente dirá ¡esta es una pesada porque no sabe hablar de otra cosa!, (E5 P22F 9.10)

Los textos leídos sobre los modelos de participación familiar que mejoran la calidad educativa y aumentan el éxito escolar, consiguen que esta última participante, que también forma parte del consejo escolar, vaya reclamando en su centro más espacios de diálogo, buscando que se haga efectiva además de una participación consultiva, una participación evaluativa, decisoria y educativa.

Creo que lo más importante lo he puesto incluso en la memoria del consejo escolar. He puesto que me parece muy importante que todo...que los padres participemos no solo en...a ver, a ver cómo te explico esto, que yo quiero también elaborar los documentos, no solo participar en lo que ellos ya han elaborado sino elaborar nosotros también (E5 P22F 9.8)

Hasta el alumno de secundaria participante en la tertulia, acudió a su departamento de orientación para hablarles del Proyecto municipal y preguntarles por su intención de participar en él.

Sí. Yo lo dije en el departamento de orientación y sí, ya dijeron que ya sabían que se estaba haciendo y la directora quería hacerlo. (E3 P11A 9.8)

Hay profesoras que además de transmitir esta información en sus centros, también solicitan y facilitan la puesta en marcha de algunas de estas actuaciones, consiguiendo más cambios. Es el caso de la participante P5 y la implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas en todos los grupos de educación primaria de su centro.

Yo cuando llego, le transmito a XXX (Jefa de Estudios) todo lo que estamos haciendo. Ella se pone a hacer y hay veces que me dice: ¡no leas más!... El año pasado cuando le propuse lo de las tertulias me dijo: ¡no leas más!. Pero las tertulias han salido en todo primaria este año. (E7 P5P 9.11)

Es significativo, como esta maestra está contribuyendo a que en su colegio se introduzcan cada vez más AEE. Reflejamos a continuación varios fragmentos de su relato:

La idea que yo tengo, no se si conseguiré, pero está creciendo era: yo empiezo; al año siguiente, empieza mi compañera de nivel, que es lo que ha estado ocurriendo; al año siguiente, empieza el ciclo y este año, ha empezado el segundo ciclo. En grupos interactivos tenemos ahora mismo desde 5 años hasta 4º. Al año que viene empieza 5º porque yo me voy a 5º; en primer ciclo ya se queda XXX (su compañera) que lo va a seguir. (...)

las tertulias literarias eh...se hacen en toda primaria. Desde primero hasta 6º. Como había profes que no querían...con las horas libres de los que sí queríamos, hemos ido colocándonos en todas las alternativas, los niños no tienen religión en el cole o prácticamente nada. (...)

Además, tenemos refuerzos de lectura de 1º a 3º, lecturas acompañadas con adultos, con mamás, papás, tíos, en fin, con quien viene de 1º a 3º. El objetivo es que en los primeros años de primaria la velocidad de la comprensión lectora se dispare. Y luego además, hemos establecido este año padrinos de lectura 6º con infantil 5 años. Ya hemos negociado, hoy mismo he cerrado ya que los de 5º del año que viene, que son los míos, van a ser padrinos

de los de 4 años, con lo cual ya tenemos ahí, prácticamente en torno a la lectura, tenemos ahí un montón de actuaciones que van a abarcar a todo el cole. (E7 P5P 9. 7-8)

En esta línea de mayor difusión surge desde la Comisión la idea de crear en cada centro un representante del AMPA que de apertura y difusión al Proyecto Municipal. Así se pretende superar una de las barreras detectadas en la anterior categoría: cuando son los propios equipos directivos quienes rechazan inicialmente el Proyecto y limitan o impiden que su claustro o familias sean informadas.

Este año, la comisión se propuso crear esos representantes de las AMPAS que nos pudieran hacer de puerta de entrada (E1 P1T 8.4)

Es importante constatar que en el curso 2014/2015, se ha conseguido que todos los centros pertenecientes al Proyecto tengan a un coordinador en sus centros, representante del profesorado y muchos de ellos tienen además, la figura del coordinador/a de voluntariado, asumida por parte del AMPA o de cualquier otra familia del centro.

Impulso de las AEE desde la AMPA

Un hecho notable, de gran impacto, está siendo que otras personas de la comunidad participantes en las tertulias, fundamentalmente del sector familias, además de solicitar y ofrecer su apoyo para que se impulsen en horario lectivo algunas de estas AEE en sus centros educativos, han tomado la iniciativa de implementar algunas fuera del horario escolar, en la línea de la *Ampliación del Tiempo de Aprendizaje*. Por ejemplo, un padre de la tertulia ha montado en el instituto donde estudia su hija un “Club de Deberes”:

De momento este año lo que hemos montado en plan prueba fue el Club de Deberes, que empezamos a hacerlo a finales de abril y hemos estado pues abriendo las bibliotecas por las tardes los martes, dos horas. (E6 P35F 9.7)

Es muy interesante ver cómo esta actuación coincide con uno de los ejemplos de AEE identificadas por la investigación INCLUD-ED en algunos países europeos, como Finlandia (INCLUD-ED Consortium, 2012). Además es importante destacar cómo en los planteamientos y concepción de esta iniciativa emergen los principios del aprendizaje dialógico y las bases teóricas que este padre está conociendo y debatiendo en la TPD.

A mí lo que me interesa es que vengan cuatro personas de la misma clase y se pongan a hacer los deberes de matemáticas o preparar el examen de matemáticas de la semana que viene o a hacer la lectura del pequeño libro de inglés que les han mandado, juntos. Que se enriquezcan y entre ellos se ayuden. ¿Qué hay una duda un poco más allá? Bueno, pues estamos ahí los alumnos en prácticas y estoy yo, que en algunas materias también les puedo ayudar. Quiero eso y no que se use como una mera biblioteca. O sea, para un sitio en silencio para hacer los deberes (chasquea la lengua), también está muy bien, pero yo quiero que crezca ese otro uso. (E6 P35F 9.11)

Otro ejemplo que está teniendo mucho reconocimiento dentro del Proyecto municipal es la Tertulia Literaria Dialógica impulsada por algunas madres del AMPA de un centro público de educación infantil y primaria. Las realizan dos tardes a la semana, como una actividad extraescolar.

P23, la nueva coordinadora del proyecto este curso, explica brevemente la iniciativa que por parte de algunas madres de la AMPA del CP. Las Cigüeñas, ha surgido para dinamizar por las tardes la biblioteca del centro, para que más niños y niñas se beneficien de este proyecto, especialmente aquellos cuyos profesores y profesoras no han querido participar en las actuaciones que promueve este Proyecto. Pide que P22 explique un poco más la iniciativa. (O5 P23C 9.2)

Esta experiencia evidencia cómo participantes en la tertulia están tomando iniciativas para mejorar la calidad educativa de sus centros, pese a no pertenecer al sector del profesorado, que es quienes tradicionalmente han tenido mayor capacidad de transformación. Son las propias familias participantes quienes ven la necesidad de implementar este tipo de actuaciones. Es importante destacar que estas transformaciones tienen relación directa con el hecho de ampliar la participación en la TPD a distintos perfiles de toda la comunidad. Una de las madres protagonistas en esta iniciativa confirma que el contexto donde se generó esta idea fue en la tertulia pedagógica. De hecho, ella comenzó a participar como voluntaria en GIs antes de asistir a la tertulia de la comisión y fue a través de esta formación cuando surgió la idea de ampliar las AEE en su centro, fuera del horario escolar.

yo, hasta ahora sí había participado en grupos interactivos en el colegio, pero no sabía ni que existían estas tertulias. Pero a raíz de venir aquí fue cuando surgió la idea de poder hacer algo en horario extraescolar y...pues en ello estamos. (GR P22F 9.)

Altas expectativas: énfasis en la mejora del aprendizaje de todo el alumnado.

Parece que un factor común que está en la base de estas transformaciones y del impulso de las actuaciones que estamos analizando es un aumento de las expectativas hacia la mejora del aprendizaje de todo el alumnado. Se trata de un factor argumentado en los textos que se han ido leyendo en la tertulia y que se ha debatido y parece “contagiarse” entre los y las participantes. Los miembros de la tertulia que comienzan a participar en actuaciones como GIs o Tertulias Literarias Dialógicas, van adquiriendo un compromiso con la mejora del aprendizaje instrumental de todo el alumnado, especialmente del alumnado más vulnerable. Así lo expresa un miembro de la tertulia, que participa como voluntario en grupos interactivos en inglés, de un centro educativo con una alta tasa de inmigración, niveles socioeconómicos bajos y hasta hace poco, malos resultados académicos. Quiere que con su participación todos los niños y niñas mejoren su competencia lingüística y puedan aprobar:

Yo he estado con niños de 1º de primaria que pasan a 2º de primaria y el plan es que hagan el Trinity a finales de 2º de primaria e intentar conseguir el 100% de aprobados. (E6 P35F 9.7)

Las altas expectativas y el deseo de mejora en los aprendizajes son el aliciente que guían a este participante para seguir impulsando actuaciones de éxito en el instituto de su hija:

Tenemos más ideas pero todavía las tengo pendientes de comentar con el director para ver por donde tiramos; queremos reforzar el inglés, pensamos en hacer lecturas en inglés porque es uno de los grandes déficits de la gente del instituto y yo veo que lo pasan fatal para sacar el inglés adelante. Así que algo de inglés, algo de matemáticas específico, seguir con las dos horas del club de deberes... (E6 P35F 9.8)

Este es igualmente el motivo por el que las madres del AMPA del CEIP Las Cigüeñas abrieron la biblioteca del centro por las tardes para empezar a realizar con alumnado y familias las TLDs. Concretamente una de las coordinadoras del proyecto evidencia que las madres y profesoras que están participando en la tertulia, ponen en la base del cambio, esta apuesta por la mejora en los aprendizajes de todo el alumnado:

Bueno básicamente el centro que mas se ha trasformado... por un lado, las familias han querido llevar esta actuación de éxito a todos los niños del cole, independientemente de si sus profesores lo están haciendo en las aulas porque les parece muy interesante que todos puedan acceder a ello... pero es que por otro lado, el profesorado quiere formar o quiere ampliar lo de aprendizaje a través de tertulias o a través de hacer deberes o leer juntos o de compartir ese espacioesto ha surgido, desde este espacio, alrededor de las tertulias (de la TPD de la Comisión Includ-ed). (E2 P23C 9.7)

Incluso hay quienes “sueñan” con una transformación más global de sus propios centros educativos. Es el caso de la siguiente maestra en cuyo centro se están multiplicando las AEE; proyecta altas expectativas hacia los alumnos pero a su vez, hacia el proyecto en general y ve que el cambio es posible. Además, encuentra en la tertulia el canal para seguir potenciándolas gracias al contacto con otras participantes.

Yo tengo desde hace unos años un objetivo y es que el Mario Benedetti se transforme en comunidad de aprendizaje....Va a costar, pero cada vez hay más gente metida. O sea me falta meter a los de infantil y voy a utilizar el grupo de Infantil de Las Cigüeñas (...) ya me han dicho que sí y he quedado también con la gente de infantil de mi cole que al principio del próximo curso un día nos vamos a ir a comer juntas y después de comer, iremos a ver a las de Las Cigüeñas. (E7 P5P 9.7)

Avanzando en el tiempo podemos constatar que este “sueño” se ha cumplido y dos años después de la realización de esta entrevista, el claustro de su colegio acaba de realizar la fase de sensibilización para poder tomar la decisión de transformarse en una Comunidad de Aprendizaje.

Mayor transformación en centros en donde hay más familias y profesorado participando de la tertulia:

Parece que hay una fuerte consistencia entre el hecho de que varias personas de un mismo centro educativo participen en la TPD y el desarrollo de una mayor número de actuaciones relacionadas con el Proyecto, dentro de ese centro. Así lo manifiesta el técnico municipal de educación:

En los dos o tres centros que en la tertulia está representada una buena base de esos centros, el Proyecto está teniendo un éxito muy importante, o sea, muy palpable (E1 P1T 9.13)

La explicación que ofrece ya se ha venido argumentando: estas personas difunden mejor las actuaciones educativas de éxito porque conocen su base teórica y su respaldo científico, saben justificárselo a sus compañeros y compañeras y además, transmiten el entusiasmo y la positividad que se vive dentro de la tertulia. Además, esta información no la transmite una única persona sino que al ser varias, la difusión es aún mayor.

I o sea que desde el Ayuntamiento habéis visto una relación directa entre que exista una mayor participación dentro de la comisión a que se empiecen a realizar más actuaciones relacionadas con el Proyecto, dentro de sus centros educativos.

P1. Sí, dentro de sus centros educativos porque yo creo que estas personas que participan en la tertulia al final, amplían, amplían dentro de sus claustros o de sus grupos de trabajo, dando ideas nuevas, aportes nuevos e ilusionan al resto y yo creo que eso es fundamental (E1 P1T 9.9)

Además, el compartir las bases teóricas y las reflexiones en las tertulias, hace que entre las propias maestras haya mejor coordinación y entendimiento cuando ponen en marcha estas actuaciones. En el centro nº 1, participan dos profesoras de educación infantil y la maestra de apoyo a alumnado con TEA. Ésta última explica en su entrevista cómo fluye esta coordinación cuando preparan los GIs para atender de una forma mucho más inclusiva y eficaz a este alumnado.

Para mí este año, además es que ha sido fundamental, es decir, he tenido la suerte de trabajar con tutoras que se han implicado todas en los grupos interactivos, yo he podido trabajar en esos grupos y ellas mismas me han dicho cuándo necesitan que yo esté, cuándo no, para que me pueda dedicar a otros alumnos...hemos compartido materiales, es decir, ellos han visto en el programa de habilidades sociales que yo desarrollo con los niños dentro de su clase, me han pedido muchos materiales que yo utilizo y yo gustosa se los he prestado, por supuesto. Es decir, que hay un vaivén continuo de retroalimentación (E8 P24P 9.7).

El técnico municipal hace además una valoración del rápido recorrido que está teniendo este centro educativo desde que se incorporaran las profesoras y las madres al espacio de la TPD.

Yo creo que ha sido fundamental la tertulia. El centro nº 1 precisamente no fue un colegio que iniciara las actuaciones. Se incorporaron prácticamente en el último trimestre, grupos interactivos básicamente, pero a la par P10 y P12 (maestras del centro) participaron todo el

año en la tertulia dialógica. Y este año han continuado ellas dos y se ha incorporado P24 (maestra) y P22 (familia) y yo creo que han confluído en este espacio, en el espacio de la tertulia, 4 personas que al final viven bastante tiempo en el cole y eso ha generado a mi entender, una explosión del Proyecto...hasta el punto que es el primer centro que ha sido capaz de poner en marcha actuaciones fuera del horario escolar. (GR P1T 9.1)

Esta idea también es compartida con el relato que hace la Orientadora de Mérida dentro de sus TPDs. Pone el ejemplo de un colegio de Extremadura donde hay varios profesores que participan; algunos forman parte del equipo directivo y están promoviendo muchas actuaciones educativas de éxito.

El Antonio Machado, que hace muchas actuaciones de éxito, lleva participando mucho tiempo el director y el jefe de estudios en la tertulia y bueno...¿se nota no? Que después trasladan a su centro muchas cosas y muchas actuaciones de comunidades, de hecho, hacen grupos interactivos, tertulias con los niños, ...eh, formación de familiares. (E9 OM 9.1)

Acciones que repercuten en el proyecto municipal en su conjunto

Todas las actuaciones que cada miembro de la tertulia está realizando en sus propias aulas, en sus centros, en sus comunidades educativas...están repercutiendo en una transformación global que está teniendo gran impacto en el municipio de Rivas-Vaciamadrid.

Ante la pregunta: *¿consideras que las tertulias pueden constituir un importante soporte en este municipio para llegar a transformar la realidad educativa?*, todos los participantes entrevistados responden afirmativamente.

P7 Si. (con rotundidad)

I Lo dices así con mucha...

P7 Si, si, es que es así. (E4 P7F 9.8)

Algunos participantes añaden algunos matices que consideran necesarios para que el proyecto se difunda de mejor modo y las actuaciones que se plantean puedan tener el desarrollo deseado. Por ejemplo, una maestra de primaria considera imprescindible que además del soporte teórico, exista un acompañamiento a todas las personas y centros que quieren participar del Proyecto y ese papel lo tienen que garantizar desde el Ayuntamiento.

Pero tiene que haber acompañamiento. Es decir, independientemente de que el convenio que tiene el Ayuntamiento con el CREA llegue a su fin o no, yo creo que el Ayuntamiento tiene que tener ahí un papel importante de acompañamiento. (E8 P24P 9.16)

Precisamente desde la tertulia surgen nuevas iniciativas para apoyar las transformaciones que algunos centros ya han iniciado y generar otras nuevas. Todas ellas pasan por una mayor comunicación y coordinación dentro de cada comunidad y entre comunidades educativas. Vamos a enumerar las principales propuestas que surgieron a raíz de la tertulia para dar mayor difusión, soporte y rigor al Proyecto Municipal de Actuaciones Educativas de Éxito.

Normalmente antes de iniciar la tertulia se hace una pequeña devolución a todos los miembros de la comisión sobre el seguimiento del Proyecto. En la sesión que corresponde con mi tercera observación comunicativa, se pide que comiencen a formularse estructuras o cauces de comunicación entre los distintos centros. Concretamente, se propone:

Buscar huecos en los que poder planificar reuniones de coordinación intercentros, con el objetivo de intercambiar impresiones sobre cómo se están aplicando las distintas actuaciones de éxito del proyecto INCLUD-ED. También se propone que dentro de cada centro puedan diseñarse espacios para que todas las personas interesadas puedan conocer qué se está haciendo en los distintos ciclos y así poder tener una perspectiva más global de las actuaciones de todo un centro educativo. Surge, por tanto, la necesidad de formalizar los intercambios ocasionales que se tienen actualmente. (O3 0 9.1)

Otra iniciativa propuesta por un familiar es consignar algunos centros que participan en el proyecto como centros de referencia para que otras personas (profesorado, familias, etc.) puedan ir a visitarlo y observar en directo algunas de sus actuaciones.

P7. Por otro lado, plantea la propuesta de crear uno o dos centros piloto en el municipio, que sirvan de ejemplo y puedan ser visitados por familias y profesorado que quieran comenzar a impulsar estas medidas y no sepan cómo empezar. (O1 P7F 9.5)

Existen más contribuciones desde los distintos perfiles participantes en la línea de apoyar o acompañar las iniciativas de los distintos claustros o AMPAs que quieran lanzarse a participar en el Proyecto Municipal.

P32, sugiere la idea de tutorizar a algunos profesores que se incorporen a este tipo de actuaciones. Que desde la coordinación del proyecto se supervise cada cierto tiempo las actuaciones de todos los centros. (O5 P32F 9.4)

También desde los técnicos municipales se valora la idea de que personas que ya estén desarrollando esa experiencia puedan asesorar o coordinar la implantación de las mismas actuaciones en otros centros.

Explica que uno de los “sueños” que tuvieron al diseñar la Comisión Includ-ed dentro del Consejo Municipal de Educación era que las y los participantes pudieran formarse para poder hacer un asesoramiento posterior y un acompañamiento a todos los centros de Rivas que lo demanden. Extender así la red de apoyo y difusión de actuaciones del convenio. (O5 P1T 9.3)

Es importante resaltar que entre sus opciones piensen en participantes del sector familias y no solamente en el perfil del profesorado, en consonancia con las bases teóricas estudiadas. Por ejemplo, este técnico municipal resalta que algunas de las madres del AMPA del centro nº 1 puedan apoyar a otras personas que quieran iniciar también tertulias literarias en horario extraescolar.

otra de las cuestiones que teníamos un poco como objetivo y surge en la comisión es, ver si somos capaces de hacer algún tipo de tertulia (literaria) dialógica en el curso que viene, en horario extraescolar. Pues tendremos que buscar también a alguien que sea capaz de liderarla, el que le apoyemos en las primeras, como habéis hecho con nosotros en el espacio del consejo, de la comisión (...) yo creo también la experiencia del miembro de la tertulia de este AMPA que ha puesto en marcha las tertulias dialógicas (literarias), (E1 P1T 9. 10)

En esta línea de trabajo, de base dialógica, y para superar las barreras relativas a la comunicación que identificamos en la primera categoría y a la relación entre los distintos agentes educativos, una profesora propone que en cada centro se constituyan comisiones mixtas que se encargarían de coordinar las AEE del proyecto que se están desarrollando en cada centro en concreto.

Propone que se generen comisiones mixtas de familiares y profesorado en cada centro. Ese sería un foro muy importante para restablecer la comunicación. Se suprimirían así barreras a la comunicación. Comenta qué transformador sería esto con respecto a los centros que

tienen muchas comisiones que son inefectivas, en las que se trabaja y no se ven los frutos, conllevando la desmotivación y la pérdida de sentido. (O5 P24P 9.4)

Además, existe una mayor conciencia sobre la necesidad de dar mayor rigor a estas actividades y a valorar si realmente se están desarrollando correctamente, siguiendo los principios y criterios que emanan de las bases teóricas reflexionadas en la tertulia. De ahí surgen varias iniciativas como la de una profesora de primaria:

P13. Comenta que en su centro se está intentando recoger la información sobre cada una de las actividades de forma rigurosa a través de una plantilla: número de participantes, actividades concretas, incidencias o dificultades...pero reconoce que falta el siguiente paso, esto es, ponerlo en común con el resto de compañeros/as y centros. Se valora el enriquecimiento que este intercambio supondría. (O3 P13P 9.1)

El propio técnico municipal expresa que la fundamentación teórica y científica que aporta la TPD les está permitiendo revisar desde la coordinación, algunos criterios para evaluar el desarrollo del Proyecto y garantizar que las actuaciones que se están poniendo en marcha en los centros cumplen con los requisitos teóricos y técnicos.

P1. Sí, este año le vamos a dar una vuelta...la importancia que tienen los fundamentos...que ya éramos de alguna manera conscientes a través del Convenio, pero quizás ahora al conocer más en profundidad cuáles son las bases de esas decisiones, pues nosotros mismos también tengamos que ser más inflexibles con los centros y decirles:el que tú no puedes innovar aquí, hay una parte de...esto resulta de una investigación de mucho tiempo y en muchos países. (E1 P1T 9. 11-12)

vamos a tener que retomar los criterios de aplicación del proyecto, ser mucho más rígidos y para pertenecer al proyecto hay que cumplir estos requisitos (E1 P1T 9.11)

Propuestas de avance de este espacio de formación dialógica de la comunidad

Con motivo de la necesidad que va surgiendo de un mayor intercambio de información entre los y las participantes en la tertulia, se pide una restructuración del funcionamiento de la comisión. La tertulia da luz y profundiza sobre la fundamentación y el marco teórico de estas actuaciones, pero sobre la marcha surge la necesidad de “aterizar más” e intercambiar experiencias, impresiones, dudas, compartir materiales, etc.

Un participante, P31, profesor de instituto, quiere hacer una sugerencia al resto de miembros de la comisión. Pide que se tengan en cuenta dentro de estas convocatorias del consejo, algunas sesiones en las que se hable más profundamente sobre las distintas actuaciones que se están poniendo en marcha en los diversos centros. P1, responde que esta es una demanda que también le ha llegado desde otros centros y participantes y propone alternar sesiones de tertulia dialógica con sesiones de intercambio de experiencias. Desde el grupo se valoran positivamente ambos aspectos y se acuerda por consenso ir alternando una sesión de tertulia con otra de intercambio de experiencias cada tres semanas. Se acuerda la fecha para la próxima sesión: 13 de Marzo, en la que se expondrán algunas de las actuaciones de éxito que se están introduciendo en distintos centros así como las transformaciones que se están produciendo en otros centros. Esta organización se concretará desde la Concejalía y se enviará la convocatoria a todos los y las participantes en la comisión y en la tertulia. (O5 P31P 9.1)

Surge así una propuesta de cambio organizativo de la comisión, que no afecta al normal funcionamiento de la tertulia, pero la complementa con ese intercambio de experiencias en diferentes sesiones. Esta nueva organización contribuye a dar más protagonismo a las participantes, a sentir más cerca el Proyecto e inunda a la comisión de un clima de energía y positividad.

Entonces, si tú estás viendo que esa gente está llevando acabo esa experiencia lo ves mucho más palpable, mucho más posible. Entonces, yo creo que en ese sentido es muy importante... de las escuelas infantiles incluso, o sea, compañeros del instituto, del Julio Pérez, que vengan a contarnos lo que están haciendo y como lo están haciendo. Eso crea una sensación de comunidad, vamos, no hay mejor coordinación que eso. (E8 P24P 9.15)

Sobre todo pienso en los centros que tiene ese miedo al empezar. Cuando oyes hablar a gente que lo está haciendo ya un tiempo, además gente que transmite ilusión y que transmite que sabe lo que está haciendo. Pues te quita miedos. (E6 P35F 9.10)

Por otro lado, varios participantes expresan en las entrevistas la ventaja de que sea un grupo tan diverso y que la progresión natural de la tertulia debería ser abrirse aún más y llegar a más personas de toda la comunidad de Rivas.

Lo importante es que esto se amplié a que la gente que lo vaya conociendo y vaya participando mas gente. (E4 P7F 9.4)

La mejora que puede implantarse es que se amplíe, que esté más abierta, que llegue a más gente. Quizás lo que hay que hacer es seguir trabajando y permitir que llegue y...a ver que pasa cuando crezca. (E7 P5P 9.10)

Muchos participantes observan que un paso que podría seguir ampliando las transformaciones educativas del Municipio, sería abrir en los centros educativos, al menos los que están inscritos en el Proyecto, sus propias Tertulias Pedagógicas Dialógicas.

Con la envergadura que esta tenido este proyecto en Rivas, creo que sería necesario, que todos los centros que están participando en actuaciones de éxito, tuvieran una tertulia pedagógica en su centro. Creo que es fundamental (E2 P23C 9.5)

Sería ideal que en cada instituto o cada colegio pues se hiciera una vez al mes una tertulia...de estas para dar ideas. Y a lo mejor, lo que se recogiera, se podría llevar a...alguna tertulia, por ejemplo, aquí que sería la general.... (E3 P11A 9.9)

Incluso algún participante valora las tertulias como una estrategia ideal de formación para abordar temas importantes en sus centros, que requieren grandes consensos como la mejora de la convivencia:

A mí me encantaría que llegáramos a la convicción de que en mi centro si queremos mejorar la convivencia nos pongamos a leer y a debatir en torno a textos relacionados con eso o...en torno a las matemáticas. (E7 P5P 9.11)

Nos parece significativo reflejar a modo de conclusión algunas de las cuestiones tratadas con la coordinadora de la tertulia pedagógica de Valencia pues resumen bien los distintos aspectos que hemos venido desarrollando en el análisis de esta última categoría.

Por un lado, expresa con rotundidad la gran capacidad transformadora que tiene la tertulia en el pensamiento de los y las docentes y en su planteamiento educativo. Destaca que en el tiempo que lleva desarrollando el puesto de asesora de formación permanente del profesorado nunca había encontrado un modelo de formación que tuviera tanto impacto; es decir, que tuviera una repercusión directa en las aulas y en una mejora real del aprendizaje del alumnado.

Lo más fuerte es impacto en el aula, o sea, yo jamás había tenido el impacto que tengo ahora en las escuelas, ¡jamás, jamás!. Y con... con todo lo demás que hago y mis horas de trabajo son las mismas, el dinero que invierto es el mismo o mucho más en otros cursos y en cambio, no tenía ni la mitad de resultados. Conseguía que algún profesor aplicara la metodología en la que estaba realizando en la formación, pero... pero nada que ver con lo que hay aquí. (E10 CV 9.2)

Por otro lado, expresa 3 motivos fundamentales, por los que considera que las TPDs tienen este nivel impacto, que coinciden con el análisis realizado tanto en esta categoría como en el último punto de la categoría de acceso a evidencias y conexión con el mundo de la vida, en su dimensión transformadora (apartado 1.2.2. de este capítulo):

El primero es el soporte teórico. Entender mejor las bases de las AEE permite que puedan implementarse y contrastarse con la propia práctica que van desarrollando los y las participantes.

Al estar funcionando a través de la tertulia, es decir, que todo el tiempo están leyendo, están entendiendo toda esa información, la forma en que aplican las cosas que aprendemos son mucho más rigurosas, ¿no?. No es lo mismo que yo te de una ponencia de tres horas y tú te vayas al cole a intentar aplicarlo que...que tú estés leyendo todos los meses sobre eso que estás aplicando en tu aula; cada vez lo aplicas mejor, ¿no?. (E10 CV 9.2)

El segundo, es que los propios participantes se aportan durante la tertulia un feedback teniendo siempre como referente el marco teórico que emana de los textos. Compartir sus vivencias les hace poder evaluar más críticamente sus prácticas y mejorarlas.

Además, lo estás compartiendo, por lo tanto, otros compañeros, cosas que tú no has descifrado o claves que no has sabido tú ver de cómo aplicarlo, te las dice otro compañero: “pues mira, si no te salió y los chavales se te desmotivan, prueba esto que a mí me fue bien” o “mira, empieza por este libro a hacer las tertulias literarias con tus chavales”... porque ellos pueden compartir, eh..., pues eso, las claves que están utilizando y..... (E10 CV 9.2)

Por último, el clima positivo de relación en las tertulias, acompañado de un lenguaje de esperanza y posibilidad. Iría en consonancia con el principio de *creación de sentido* del Aprendizaje Dialógico.

la fuerza y la energía que les da la tertulia, ¿no?. Pues se ha creado un clima, ... que ellos, van con energía al cole y entonces, eso les da creatividad como para hacer cosas que en otro momento, perderían la motivación.

I O sea, que lo podríamos hablar como creación de sentido, ¿no? hacia la profesión...

CV. Sí, totalmente, totalmente...

1.5. Otros elementos identificados

En la dimensión exclusora se identifican otras barreras detectadas que afectan fundamentalmente a la formación permanente del profesorado. En la dimensión transformadora se recogen otros elementos identificados en la TPD para superar estas barreras y se contemplan otro tipo de transformaciones que promueve este espacio.

1.5.1 Otros: *dimensión exclusora*

En esta categoría hemos recogido algunos elementos relacionados con la formación permanente del profesorado que pueden interaccionar con otras barreras identificadas en categorías anteriores, limitando la evolución en los equipos de profesores hacia una educación más eficaz y equitativa. Los datos que a continuación exponemos habrá que interpretarlos con prudencia ya que han sido aspectos relatados solamente por algunos participantes.

Concretamente el técnico municipal de educación que realiza labores de coordinación del Proyecto comenta en su entrevista cómo anteriormente a la firma de este convenio de colaboración con INCLUD-ED, desde el Ayuntamiento no se proponían actividades de formación continua del profesorado. Solo algunas actividades de carácter puntual relacionadas con la prevención y el control del absentismo escolar.

No, nosotros en formación del profesorado, salvo alguna actuación puntual no lo hemos hecho... (E1 P1T 5.3)

Expresa que de eso se encargaban otros órganos ajenos al Ayuntamiento, como son los Centros de Apoyo al Profesorado y actualmente, los Centros Territoriales de Innovación y Formación del profesorado (CTIF), los cuales son competencia de la Comunidad de Madrid.

Una de las maestras entrevistadas incide además en cómo ha ido mermando la oferta formativa pública para el profesorado. Ha participado con frecuencia en actividades formativas y sin embargo, ahora tiene que buscarse mucha de la formación por su cuenta.

En los años 80 fue un momento en el que hubo un montón de...de movidas de este tipo. Fui a congresos, nos veíamos con los profes de Murcia, nos veíamos con los profes de Barcelona, en el proyecto de educación infantil estuvimos en contacto con la zona de Italia, la zona de Reggio Emilia... después de eso, dejó de existir. Ya desde la Administración no hay nada de eso. (E7 P5P 5.1)

El técnico municipal habla además, de otro problema que afecta a la implicación del profesorado en actividades de formación continua. Cuando la formación que se recibe no pertenece a la red pública de centros de formación del profesorado o a alguna de las entidades con las que tiene convenio la Consejería de Educación, no se obtiene una acreditación o reconocimiento por haber recibido esa formación, que después repercuta en incentivos (sexenios, obtener puntos para poder promocionar o trasladarse a otros centros...). Ello es un factor que limita la participación de maestros y maestras en este tipo de actividades de formación permanente.

Luego había un problema con el profesorado...y es la acreditación de cara al profesorado a nivel administrativo que le sirva ...este año hemos estado intentando ver con los centros de formación territoriales, pero tampoco nos queda mucho tiempo para poder abordar ese tipo de cosas (E1 P1T 5.3)

Por último resulta llamativo que uno de los centros municipales que solicitaron permiso a la inspección para realizar la Sensibilización, es decir, el proceso intensivo de formación inicial para constituirse en una Comunidad de Aprendizaje, no pudieron hacerla finalmente porque se les denegó por parte de la Administración Educativa, alegando que no podía desarrollarse en horario escolar. Este es un hecho poco habitual si se compara con los procesos seguidos por otras comunidades de aprendizaje, pero que supone una barrera importante.

P5 a ver, el año pasado solicitamos...formación para la sensibilización que es lo que nos denegó la Comunidad de Madrid. (E7 P5P 5.9)

1.5.2 Otros: *dimensión transformadora*

En esta categoría hemos recogidos elementos superadores de las barreras detectadas sobre la formación permanente del profesorado. Además se contemplan otros elementos transformadores de la tertulia relacionados con formaciones complementarias, transformaciones en el ámbito personal y de los contextos cercanos a los participantes, la conexión ciencia-emociones y la motivación a continuar participando y generando más transformaciones.

Superación de barreras en la formación permanente

Comenzamos analizando esta categoría mostrando evidencias de cómo desde que está funcionando la tertulia dentro de la Comisión de seguimiento del Proyecto INCLUD-ED, ha habido también transformaciones en algunas de las barreras detectadas en la anterior categoría.

El técnico municipal de educación expresa que ha habido una transformación en la oferta formativa municipal para el profesorado desde la firma del convenio de colaboración con INCLUD-ED. La tertulia pedagógica es el órgano central de formación dentro del Proyecto, pero además, ésta se complementa con otras actividades formativas que han ido dirigidas a personas del equipo técnico municipal, profesorado, familias y otros miembros de la comunidad que estuvieran interesados en conocer más de cerca el Proyecto, las AEE y otros temas relacionados con esa base teórica.

Yo creo que a nivel formativo esto también ha sido bastante novedoso, porque ahí le hemos dado una formación, es verdad, que primero un grupo en los inicios, a los grupos que estaban más involucrados en la participación en el Consejo [Municipal de Educación], pero luego ha sido a demanda, es decir, nosotros...había demanda de un claustro y ahí íbamos a ese centro, en los horario que ellos decían, un poco lo que mejor les venía y a cada parte del profesorado que estaba interesada. Y luego la formación que hicimos el año pasado ya en marzo y julio con personal de CREA que vino expresamente a dar esa formación... (E1 P1T 10.3)

En cuanto a la problemática de la acreditación e incentivos para la promoción del profesorado funcionario, también hemos comprobado cómo es una barrera que se ha superado con la formación en la TPD de Rivas. Ya expresamos en el análisis de la categoría relacionada con la participación y el diálogo (dimensión transformadora),

cómo desde la coordinación del Proyecto se valoraba un éxito el número de participantes inscritos en la comisión y en la tertulia, a pesar de no poder dar este tipo de acreditaciones. El técnico municipal expresa que en este caso, no ha sido un problema...

luego había un problema con el profesorado, que aquí, apenas se ha planteado porque el interés del proyecto tampoco.... y es la acreditación de cara al profesorado a nivel administrativo. (E1 P1T 10.10)

Parece que las TPD dentro del marco del Proyecto Municipal, suscita en el profesorado unos intereses y aportaciones por encima de otras cuestiones como ésta de las acreditaciones. La Coordinadora de Valencia, destaca que un aspecto clave es la *creación de sentido* que promueve la tertulia. El valor que le dan los profesores y profesoras a esta formación, hace que sea una actividad muy demandada frente a otras. Pone como ejemplo su experiencia como asesora de formación permanente. Debido a los recortes en educación que se estaban produciendo, muchos equipos docentes habían decidido no asistir a las formaciones de la red pública de formación del profesorado a modo de protesta. Esto hizo que muchas de las actividades ofertadas no pudieran desarrollarse. Sin embargo, cuenta cómo el seminario de AEE con las TPDs es la única formación que ha tenido una alta participación y lo argumenta en base a la creación de sentido que genera: motivación, volver a ilusionarse con la labor docente, observar mejoras en el aprendizaje del alumnado...

el año pasado tuvimos muchos problemas los centros de formación del profesorado, a mí se me cayeron muchas acciones formativas, proyectos de formación en centros y los únicos que no se me cayeron fueron el seminario y...y todos los que estábamos haciendo en centros sobre actuaciones de éxito y es porque les funciona mucho...y de hecho, ellos no fue una decisión a la ligera, ¿no?, cuando viene todo el “boom” este de abandonar la formación del profesorado como medida de protesta ante los recortes ellos tienen el debate igualmente interno, en sus claustros y tal y deciden que esto les está funcionando para el bienestar de los niños y para el éxito de los niños, entonces, que eso no lo anulan y que harán otro tipo de protesta, ¿no?... en cambio, las demás acciones formativas que tenía sobre otras cosas se fueron anulando porque no tienen esa fuerza o la creación de sentido que les da. (E10 CV 10.2)

Volvemos a ver ratificada esta creación de sentido en la entrevista en profundidad de una de las maestras, cuando expresa que estas tertulias, después de un tiempo de crisis previo, la han ayudado a resituarse, ver una camino hacia dónde avanzar...

P24 Claro, pasando previamente por un período de presión, todo hay que decirlo, es decir, que no sabía qué hacer con mi vida. Se había acabado el estudiar de una manera compulsiva para las oposiciones y entraba en la etapa de decir: ¿y ahora, para dónde tiro?. ¿Voy a ser una funcionaria sin más o qué quiero hacer con mi vida profesional?. Entonces, tuve un año muy difícil.

I ¿Podemos hablar de que te ha podido ayudar a encontrar sentido?

P24 Mucho, mucho sentido. (E8 P24P 10.3)

Creo además que se mueven muchas cosas, se mueven factores personales, afectivos, factores de soledad, deseo de...seguir creyendo en tu profesión y desarrollarla con competencia, es decir, ser útil en último término para los niños. (E8 P24P 10.2)

La orientadora de Mérida, llega a calificar esta formación como la más importante que haya recibido:

a mí me parece que es el instrumento de formación más potente.... y mejor que he encontrado y mira que he ido a cantidad de formación (E9 OM 10.4)

Conexión ciencia y la emoción

Otro aspecto que ha quedado recogido en esta última categoría es la conexión que genera la TPD entre ciencia y los sentimientos. La ciencia inunda el espacio de la tertulia a través de los textos que se van leyendo, pero su impacto en los participantes, se multiplica cuando pasa por el tamiz de las emociones y vivencias personales.

P2 Yo creo que hay una conexión entre ciencia y emoción muy chula. (GD P2C 10.2)

La parte de tertulia es la que da esa vitalidad, porque está todo el grupo unido, son unos 50 conversando, eh...a través del libro exponen mucho su vida, su vida profesional, su vida personal...entonces, bueno, pues ahí es de donde sacan, de donde nosotros vemos que sale más la energía. (E1O CV 10.)

Cuando los y las participantes pueden relacionar ese marco teórico, esos descubrimientos científicos con las vivencias que están teniendo en primera persona o que conocen a través del resto de compañeros y compañeras, el sentido y la energía que se generan aumenta.

P35 Sí, sí, es que puede ir todo junto. ¿Por qué no va a ir todo junto?...La emoción y la ciencia podrán ir juntos y tendrán mucha más fuerza que yendo por separado, ¿no?. Claro (E6 P35F 5.7)

Nos ha parecido importante incluir en este análisis cualitativo el testimonio de un participante que expresa sentirse “mejor persona” a lo largo de este curso. Este sentimiento es fruto de un proceso no causado directamente por la tertulia, pero sí indirectamente, porque está en su base. La explicación que encontramos es que la tertulia impulsa procesos de participación en AEE como vimos en el apartado 1.4.2. de este capítulo, pero además, permite entender mucho mejor el trasfondo de todo ello; la importancia de su participación en estas actuaciones. Es el caso de este padre que además de colaborar en el instituto de su hija, participa como voluntario en GIs en inglés, con niños de primer curso de educación primaria, en un centro con mucha población inmigrante, con desconocimiento del español y especial vulnerabilidad. Por un lado, está descubriendo a una población con la que previamente no había tenido contacto y que le hace modificar y enriquecer sus puntos de vista. Por otro lado, observa que con su participación en los GIs está contribuyendo a que estos niños y niñas tengan un mayor éxito escolar y que se reduzca la brecha educativa y social existente. Todo ello le hace sentirse muy bien. Lo cuenta con emoción:

P35 Yo creo que soy mejor persona... (para) ... y no quiero que suene esto pedante o algo así... pero creo que soy mejor persona. Y más que en el instituto, en el instituto van bien, pero para eso, lo que más me ha ayudado ha sido el centro nº 2... (se detiene, mira hacia otro lado y comienzan a empañársele los ojos con lágrimas)...eh...(dice susurrando) es que me emociono.

I Tranquilo...

(Después de unos segundos, se recompone)

P35 En una clase de 25 niños ¿no? la mayoría son de origen magrebí. Uno nunca ha tenido tanta.... No, no es que tuviera una visión despectiva de este tipo de gente, no, no es eso; pero no he tenido un trato cercano con...y para mí ha sido un mundo, desde luego...y lo único que me han dado ha sido cariño, mucho cariño y me he sentido útil. Me he sentido

más útil ahí que en todas las horas del instituto y... a mí, sí que me ha cambiado. Creo que soy un poco mejor... un poco mejor que antes. (E6 P35F 10.8)

Cuando los participantes descubren el sentido de las AEE, su validez científica y encuentran los medios para ponerlas en marcha, se genera una creencia real en el cambio; en ver que otra forma de educación y de enseñar es posible. Pero no es una creencia irracional, como explica una maestra en su entrevista, sino que está apoyada en evidencias reales.

Para mí eso es muy importante; que efectivamente, puede haber otra forma de enseñar. No diametralmente opuesta a la que tenemos, pero sí encajar las piezas de otra manera. En eso sí que creo. Y es una creencia científica, (sonríe) para mí no es una creencia de fe, sino que creo científicamente que se puede hacer. (E8 P24P 10.2)

Esta parte de ilusión y creencia en que los cambios y mejoras van a ser posibles son explicados por la coordinadora de Valencia a través de una acción complementaria. Introduce aquí una variable diferenciadora con respecto al funcionamiento de la TPD en Madrid, ya que su seminario consta de dos partes: una del trabajo en comisiones y otra, de TPD propiamente dicha. A principio de curso todos los y las participantes realizan un ejercicio explícito de “sueño”, del estilo al que desarrollan los centros educativos que han decidido transformarse en Comunidades de Aprendizaje (Elboj et al., 2005). En este caso, se invita a todos los participantes a expresar con altas expectativas el seminario que quieren tener, lo que quieren conseguir con él y esos “sueños” se priorizan y se organizan en comisiones de trabajo para tratar de hacerlos realidad.

CV. Claro, a nosotros nos lo da la tertulia, pero nos lo da mucho soñar...entonces, eh...yo ahí, por ser honesta...yo creo que si hiciéramos solo la tertulia habría una parte de ilusión que no tendría tanta potencia....que ahí, mucha de la potencia es el día del sueño, igual que pasa en los coles (E1O CV 10.)

Formación complementaria

La TPD como estrategia de formación continua del profesorado y de otros miembros de la comunidad, puede ser complementada con otras acciones formativas. Observamos cómo a partir de los temas de debate que surgen en ella, también aparecen nuevas necesidades de estudio y formación. Desde la coordinación del

proyecto se ofrece a los participantes la posibilidad de elegir algunos de estos temas para profundizar más en él junto a investigadores o investigadoras expertas. Lo recogemos en una observación al finalizar una de las tertulias:

Ante las demandas de más asesoramiento y formación, P1 explica que desde el convenio se quiere impulsar una formación para que investigadores/as de CREA vengan a Rivas a realizar una formación, como en el curso pasado, para todas las personas de las comunidades educativas interesadas, y para todos los y las consejeras que participan en la tertulia. P1 pide a los miembros de esta comisión que demanden la formación que más les interese o consideren necesaria. (Se debate sobre la posibilidad de que uno de los temas para la formación sea cómo trabajar la prevención de la violencia de género en los centros educativos). (O5 P1T 10.2)

Esta formación complementaria a la TPD, con investigadoras expertas en esos temas, que siguen aportando más evidencias científicas y profundizando en la base teórica de algunas de las AEE también produce mucha motivación y empuje para el cambio y la transformación como expresa la siguiente participante, tras asistir a una sesión monográfica sobre AEE relacionadas con la lectura dialógica:

Esa estuvo genial, eh! de las tertulias. Cuando yo llegué al colegio dije: aquí hay que hacer tertulias (risas del resto de participantes) y ya empezaron, ya te pidieron la formación (se dirige a la coordinadora) y ya empezaron. Pues estuvo genial... yo es que en esa me temblaba el cuerpo. Estuvo genial porque era una tía que tenía... Además es que era muy cercana. Lo explicaba muy bien con una base extraordinaria porque es una profesora que tiene el doctorado en Harvard. Su tesis es sobre esto. Pero lo explicaba tan cercano y tan bien. Y traía un montón de documentación (...) y fue intensivo pero estuvo muy bien". (O5 P10P 10.10).

Con la evolución del espacio de la comisión, en el que se han combinado sesiones de tertulia con otras sesiones de intercambio de las AEE puestas en marcha en los centros, como se explicó en el análisis del apartado 1.4.2. (implementación de AEE, dimensión transformadora), también los y las participantes en la tertulia siguen encontrando más experiencias que les ilusionan. Así lo refleja la participante P14 al finalizar la última tertulia del curso, pues ve que lo que está ocurriendo en centros educativos cercanos, refleja bien lo que ella siente, la transformación por la que ha pasado.

Y para mí ha sido fundamental vuestra experiencia (se refiere a la experiencia que presentaron desde el colegio de P5), la comunicación que hicisteis de vuestra experiencia para mí se resume en una frase que no se quien dijo: “Ahora no entendemos la enseñanza de otra manera”. A mí eso me dejó completamente ¡ah!...porque es que estaba escuchando a alguien que tenía las mismas constantes que yo, es decir, partía del mismo punto y estaba en la otra vuelta. (O6 P24P 10.13)

Cambios personales

Las TPDs también promueven cambios en el ámbito personal de los y las participantes, como muestran diversas evidencias obtenidas en las entrevistas personales. Estas transformaciones tienen que ver por un lado, con dotar a los participantes de una actitud más proclive al diálogo igualitario.

yo generalmente soy una persona, siempre lo he sido, bastante impulsiva, muy temperamental y lo que estoy adquiriendo es un talante más contemplativo, (E8 P24P 10.)

yo creo que intento ser mucho más dialógica, de tener una actitud mucho mas abierta... ayuda a entrar en unas dinámicas diferentes (E9 OM 10.6)

Se trata de buscar más la argumentación tanto personal como en los demás, para tratar de superar las barreras de poder en los actos comunicativos. Hablando de ello, una de las profesoras explica cómo siente que ha podido superar esa barrera a la hora de expresar su disconformidad ante una figura de autoridad. Cuenta como ejemplo, cuando trató de rebatir la explicación que estaba haciendo la directora de su centro en un claustro:

En esos momentos le dije: bueno pues lo tenía que decir... yo pocas veces he dicho eso en mi vida jajaja, pocas veces y creo que es un cambio de actitud en mí y que es importante, porque cuando al otro le dices: eso es lo que yo opino, o sea no es que te piso lo que tú dices, sino que definiendo lo que yo opino... entonces no estoy admitiendo en estos momentos que lo que tú digas, por ser directora, va a misa. (E8 P24P 10.8-9)

Este cambio de actitud implica desarrollar una nueva competencia en las relaciones con otras personas, compañeros/as de trabajo, otras personas de la comunidad,... que puede modificar incluso las prácticas profesionales como explica la asesora de formación del profesorado de Valencia:

Yo, mi vida personal se ha transformado igual que ellos a la par. De hecho, yo lo digo: “desde que oí esto ya no puedo pensar como antes”, por así decirlo... y cuando busco las formaciones, cuando dialogo en general con los profes, que encima, la figura del asesor es mucho de dialogar con ellos, es mucho más en base a argumentos y cuando no los tengo digo: “mira no los tengo, déjame que me los piense”. Entonces yo creo que mi labor profesional se ha transformado mucho en ese sentido. (E10 CV 10.9)

En las relaciones con las personas de mi entorno ha cambiado porque mi forma de relacionarme ha cambiado. Es que cuando aprendes a dialogar, tus relaciones con las personas cambian, pero con todas (...) cuando aprendes a decir las cosas de otra manera y escuchar de otra manera, tus relaciones cambian siempre para mejor claro. Y además se te tiene más en cuenta en general en todos los espacios. (E2 P23C 8.8)

Sentir que lo que puedes decir va a ser escuchado en igualdad dentro de la tertulia, independientemente del perfil que tengas, genera una mayor seguridad a la hora de hablar en público. Esta mayor seguridad, puede transferirse después a otros espacios. Así lo expresa en su entrevista una de las madres participantes:

Lo que te digo de quitarme el miedo a hablar, vamos... no se me ha quitado ni muchísimo menos pero... me daba mucha confianza el saber que las otras personas me van a escuchar... Y me ha costado muchísimo, muchísimo pero yo lo he hecho. (E5 P22F 10. 4)

Esta persona ha sido capaz después de recoger esta evidencia, de hablar en público en diversas sesiones de formación para otros familiares y voluntarios, pero incluso, de defender comunicaciones dentro de un ámbito de mayor rango académico como es un congreso internacional de investigación educativa, hablando de su experiencia en las tertulias literarias dialógicas y del trabajo dentro de la comisión de seguimiento del Proyecto municipal.

Por otro lado, hay participantes que expresan una transformación en su ámbito personal mucho más global. La tertulia les ha aportado una visión más amplia que les hace revisar y repensar aspectos de su vida personal, laboral, de las relaciones y a la par, una necesidad de seguir formándose y conociendo más:

I en tu vida personal o en tu persona ¿crees que ha habido algún cambio?

P23 Ha habido todos los cambios. Mi vida personal estaba enmarcada en una burbuja fantástica, una burbuja de cristal y el mundo era todo lo que había dentro de esa burbuja. Y a partir de empezar con esta formación donde se tenía en cuenta lo que yo pensaba y lo

que yo sentía, empezó a haber un cambio muy grande en mi vida porque empezó a haber mucho más fuera de esa burbuja y me desestabilizó profundamente, entonces hubo una ruptura, se rompió ¡plaff!... Y, a parte que ha habido muchos cambios en mi vida personal, he necesitado formarme cada vez más, como... ¡quiero más, quiero aprender más, quiero conocer más!, eso es lo que ha generado en mi vida, un cambio muy grande, muy grande. (E2 P23C 10.8)

Es por ello que algunos participantes del colectivo de familias, animan a incorporar a las tertulias perfiles de personas que hayan tenido muy poca experiencia en el ámbito de la participación educativa y ciudadana.

P7 quizás, lo que sea bueno para el futuro es intentar que venga gente de un perfil menos comprometido, por decirlo de alguna manera. O que no se.... No comprometido en el sentido..., gente que no tenga tanta información previa, o no tenga tanta participación previa.

¿Consideras que en estas personas, le abriría, le abriría más el punto de vistas, las miras...

P7 Cateóricamente sí. (E4 P7F 10.8)

Algunas participantes refieren un giro en su actividad profesional y en la inversión de su tiempo libre personal, dedicado a participar en este proyecto y en las acciones que de él se derivan.

¿A nivel profesional incluso?

P23 A nivel profesional también porque yo he cambiado prácticamente mi profesión que estaba más enfocada a las artes, no tenía mucho que ver con la educación, entonces ahora...me ha arrollado... (E2 P23C 10.8)

P22 Yo para mí me ha servido, bueno, para mí ha sido un cambio total el asistir a las tertulias,... de mi tiempo y de mis experiencias. (GR P22F 10.10).

Son tantos los cambios que ha supuesto en la vida personal de esta última participante, que refiere consecuencias indirectas en otros espacios y en otras personas, como en su ámbito familiar. Ahora supone un nuevo referente para sus hijas, pues saben su implicación activa en el Proyecto municipal y que ha promovido junto a otras madres las tertulias literarias dialógicas en horario extraescolar. Esto supone para sus hijas una fuente de motivación extra hacia el entorno escolar y hacia la lectura. Ellas acuden junto a su madre a la tertulia por las tardes. P22 comenta que en casa algunas cosas se han transformado: ahora leen juntas...

A ellas les encanta el verme por allí, el venir a las tertulias conmigo, el leer luego en casa a lo mejor juntas, los capítulos que tenemos que llevar la semana siguiente por la noche... “ay venga es que tenemos que leer los capítulos que nos faltan...”, o sea que a ellas les ha gustado mucho también el que leyésemos todos juntos, las tres juntas en casa. (E5 P22F 10.6)

En coherencia con todo lo expresado hasta el momento, la coordinadora de las tertulias de Valencia expresa que estas transformaciones son muy apreciadas igualmente en el seno de sus tertulias, tal y como ha quedado reflejado en las evaluaciones de los y las participantes al finalizar el curso escolar:

Porque para nosotros ha sido muy importante eso; que ellos han evaluado que sus vidas son un poco diferentes. Tanto personal como profesionalmente. (E10 CV 10.3)

La transformación continúa

En todas las entrevistas preguntamos a los participantes sobre su intención de continuar participando en este espacio formativo. Las respuestas reflejan la motivación que la TPD les despierta, aspecto que ligado a su participación directa en distintas AEE de los centros, hace que el efecto positivo y las ganas de continuar trabajando en esta línea se incrementen, para contribuir a que la educación del municipio se siga transformando y mejorando.

Vamos a mí, todo esto ha sido un descubrimiento este año pero me encanta y voy a seguir con él. ¡Lo tengo clarísimo! Y en el instituto a tope, sobre todo el Club de Deberes que ya siento que es un proyecto de todos... (E6 P35F 10.10)

Esto va a transformar, pero va a transformar la sociedad de Rivas en unos años. Estoy segura. Hace falta tener alguien de enganche en cada centro, que vaya abriendo puertas y hoy creo que sí, va a llegar. En unos centros antes que en otros, pero sí, yo me siento ilusionada y estoy convencida que...sí que la veo. Y cada año la veo un poco más. (E7 P5P 10.9)

Del mismo modo constatamos esta ilusión y ganas de continuar en las participantes de las tertulias de Mérida o Valencia. Seleccionamos un fragmento que refleja muy bien, el impulso que está teniendo en ella esta experiencia y cómo eso la hace seguir con ganas de continuar contribuyendo a la transformación de su entorno.

Y bueno, yo ilusionada. De hecho, mi idea era acabar en el CEFIRE este año y es tan fuerte lo que se ha creado con el seminario y el impacto que está teniendo que me he sentido comprometida a seguir, ¿no?. o sea, que tiene mucho enganche, o sea, que sí que genera cambio. Si no, yo me hubiera vuelto al cole; si no hubiera tenido tanta fuerza esto. Es como que ahora tiene mucho sentido la formación porque sí genera cambio; hasta ahora (hace un gesto con la cara como de duda o incluso, negando).

Avanzando en el tiempo comprobamos como en esta ilusión por seguir contribuyendo a la transformación, esta profesora no solo, ha continuado participando en este seminario sino que ha asumido un nuevo puesto en la Conselleria d' Educació de la Generalitat Valenciana como Asesora de Formación del Profesorado que le está permitiendo hacer una difusión más amplia, si cabe, de todas estas actuaciones contribuyendo a que se produzcan muchas más transformaciones en los centros educativos de esta Comunidad Autónoma).

Nos gustaría finalizar este análisis con la comparación que hace una de las participantes entre el tejido de colaboración que se está produciendo en Rivas-Vaciamadrid y la imagen de un jardín lleno de plantas que se van uniendo, formando un fuerte entramado que lo une y da solidez. El núcleo central del proyecto municipal Actuaciones Educativas de Éxito se sitúa en la Comisión mixta de seguimiento y en su espacio formativo en torno a la TPD. Este espacio de formación dialógica de la comunidad es el núcleo donde se va tejiendo una red que comienza a generar un entramado donde los distintos agentes educativos y sociales de la comunidad colaboran para ir implementando en sus centros o en el de sus vecinos distintas actuaciones, que van creciendo exponencialmente, y están contribuyendo a una transformación de gran impacto educativo y social en todo el municipio.

Creo que la red es el camino. Es decir, el ir generando prácticas, generando cultura desde ahí. (...) en Rivas hay unas plantas que utilizan para replantar los entornos porque crean red de raíces, para que no haya deforestación y no haya erosión del suelo. Pues eso es, esa es la imagen. La imagen de plantar pequeñas plantas, que van generando raíz por debajo y van generando toda una red que permite que no se desmorone lo que hay por encima. Ésa es la idea para mí. Y creo que es una imagen muy bonita. Porque esa red, está tejida de conocimiento, de instrucción, de cultura, de afectos, de emociones, de compromisos, de valores... está tejida de todo esto, ¿no?. Yo creo que esa es para mí la idea fundamental. Y además, lo que más me llama la atención es que yo haya podido llegar

a tener esta imagen... Porque hace tres o cuatro años ni me lo podía imaginar. (E8 P24P 9.17)

2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta segunda mitad del capítulo realizaremos una síntesis de los diferentes elementos que han emergido del análisis de la información para contrastarlos con los resultados de otras investigaciones y las bases teóricas explicadas en el capítulo II. Algunos elementos emergentes han precisado además, el contraste con otras investigaciones que no habían sido recogidas en dicho capítulo. Para cada categoría identificaremos las barreras que han emergido, poniéndolas en contraste con los numerosos factores transformadores que las superan detectados en la TPD comunitaria.

2.1. Participación y diálogo

2.1.1 *Apertura y diversidad*

Estudios internacionales constatan la beneficiosa aportación de las familias cuando participan en espacios escolares junto al profesorado (Henderson & Mapp, 2002) y pueden incorporarse al debate, la evaluación y la toma de decisiones educativas (A. Flecha et al., 2009; INCLUD-ED Consortium, 2011). Una de las contribuciones clave de este estudio es la constatación de que también es posible y valioso que se formen conjuntamente distintos agentes de la comunidad. El espacio formativo investigado estaba abierto a recibir participantes de todo tipo de perfiles. Las principales variables de diversidad que hemos detectado son:

- (a) Distintos agentes de la comunidad (alumnado, profesorado, familias, técnicos municipales y personas vinculadas a asociaciones).
- (b) Participantes de diversos centros educativos del municipio.
- (c) Profesorado de todas las etapas educativas no universitarias.
- (d) Distintos niveles de estudio alcanzados.
- (e) Trayectorias profesionales diversas.
- (f) Distintas edades.

Y una apertura a recibir nuevos participantes en cualquier momento, percibiéndose un amable clima de bienvenida (Peña, 2000; Scribner et al., 1999).

2.1.2. Conocer y comenzar a participar en el espacio formativo comunitario

La difusión del proyecto y las invitaciones explícitas a participar en este espacio formativo han tenido muy buena respuesta. Se ha hecho una difusión que reflejaba un auténtico clima de bienvenida, facilitando la participación de otros sectores de la comunidad y en especial, de las familias, en la línea que indican otros estudios centrados más en la participación en centros escolares (Caspé et al., 2007; Henderson & Mapp, 2002; Hoover-Dempsey et al., 2005; Peña, 2000). Nuestro estudio ha mostrado evidencias similares pero a un nivel más amplio (ámbito municipal).

Fundamentalmente desde la coordinación del proyecto municipal se ha detectado que los equipos directivos de los centros, así como parte de su profesorado pueden ejercer una barrera para impulsar este proceso de formación comunitaria, bloqueando el acceso inicial de la información a los distintos agentes educativos de su comunidad. Esta valoración parece coincidir con lo que ya han evidenciado otros estudios como barreras a la participación familiar (Auerbach, 2009). Lo mismo ocurre a la inversa; hay participantes en la tertulia que ocupan cargos directivos en sus centros y han promovido la información y la difusión para que tanto profesorado como otros agentes de sus comunidades participen en este espacio formativo y conozcan el Proyecto Municipal (Auerbach, 2011; Griffith, 2001). Una contribución que ofrece este estudio es constatar que el hecho de que la difusión venga a cargo de un órgano municipal, permite ampliar aún más la participación, acogiendo a personas en cuyos centros educativos no se ofrecen esta posibilidad. Además, la información también puede llegar a través de otras vías, por ejemplo, a través de la relación entre familias de distintas AMPAS que participan en la tertulia.

La TPD ha transformado estructuras previas de participación comunitaria en Rivas, como el Consejo Municipal de Educación, haciéndolas más abiertas y flexibles. Esta novedad se ha traducido en una mayor participación frente a comisiones que ya se habían puesto en marcha años atrás avanzando, en la línea aportada por (Bolívar, 2006) de una democracia representativa a una democracia deliberativa. Esta

evidencia parece confirmar la importancia del impulso de políticas de participación por parte de los centros y las administraciones que se traduzcan en programas y prácticas concretas (Burton, 1992; Kim, 2009). Otro factor facilitador de la participación es el establecimiento de un horario y calendarización acordada por todos los y las participantes, superando barreras detectadas en otros estudios sobre participación familiar (Peña, 2000) y estadísticas internacionales sobre formación permanente del profesorado (OECD, 2009).

Además, la participación continúa en el tiempo. Los factores identificados para explicarlo son: (a) se participa desde la ilusión y las altas expectativas y (b) se establece un compromiso personal y colectivo. Ambos elementos vienen determinados por la creencia de que esta participación va a repercutir en la mejora de los aprendizajes de los niños y niñas y la consecución del éxito escolar en el municipio, aspecto que se ha demostrado que une a las comunidades escolares para emprender proyectos conjuntos (Henderson & Mapp, 2002; Mapp, 2003).

2.1.3. Participación dentro de la TPD

Dentro de este espacio formativo conjunto, hemos detectado un menor número de intervenciones durante la tertulia por parte del perfil de familiares con respecto al de los profesionales, si bien esta apreciación era más evidente durante las primeras sesiones. Algunas causas que han expresado los y las participantes familiares son: (a) la dificultad de intervenir inicialmente cuando un participante siente que ese no es su grupo de referencia; (b) se percibe un nivel educativo inferior al resto de participantes; (c) se carece de la experiencia o los recursos para poder expresarse en público o para debatir sobre temas escolares junto a profesionales; (d) o miedo a hacer comentarios erróneos y que eso repercuta en la imagen que se proyecta al resto de participantes. Observamos que todos estos elementos tienen que ver con las percepciones o creencias por parte de las familias de carecer de los recursos o los conocimientos necesarios y de una percepción de menor autoeficacia frente al profesorado. Otros autores y autoras han identificado también estas barreras para conseguir una participación educativa de las familias (Grolnick et al., 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997b; Hornby & Lafaele, 2011).

No obstante en nuestro estudio también hemos identificado que estos factores pueden influir igualmente en el resto de perfiles participantes (por ejemplo, un profesor o

profesora puede inhibir su participación al compararse con otros profesores participantes que tienen un mayor recorrido académico o profesional).

Comprobamos, además, que en todos los perfiles participantes hay personas que hablan y participan más y otras que intervienen menos. Por ejemplo, hay familiares participantes con un gran número de intervenciones durante las tertulias que cuentan con una larga trayectoria participando en foros de debate o que ya venían participando en los centros educativos de sus hijos e hijas.

Sin embargo, parece que la dinámica de esta formación ejerce un impulso superador de estas barreras, siendo mayor la participación de los y las participantes cuando la tertulia ya tenía un cierto recorrido. Algunos factores identificados son:

- (a) Una moderación eficaz y el esfuerzo de todos los y las participantes por establecer un diálogo igualitario y evitar las interacciones de poder.
 - (b) La lectura de textos que fundamentan la necesidad de establecer este tipo de diálogos y espacios de aprendizaje, mostrando evidencias de que todas las personas pueden aportar al diálogo.
 - (c) La adquisición de nuevos conocimientos sobre educación.
- Estos dos últimos factores generan un sentimiento de mayor competencia y percepción de autoeficacia, lo que podríamos asociar con factores facilitadores de la participación familiar detectados por autoras como (Grolnick et al., 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997b; Hornby & Lafaele, 2011)
- (d) Los participantes familiares sienten que se les escucha y valora en igualdad que al resto de agentes “profesionales” en el ámbito educativo. Esto materializa el principio de igualdad de diferencias (R. Flecha, 1997).
 - (e) Sentir la confianza de poder expresarse sin coacciones; poder manifestar posturas discrepantes con el profesorado sin que ello les suponga consecuencias negativas (Habermas, 1999). Este clima de confianza facilita una mayor participación como justifican (Hoover-Dempsey et al., 2005).

En la tertulia observada se va avanzando poco a poco en una escucha atenta y respetuosa a las aportaciones de los diferentes agentes, en la medida en que los y las participantes se van familiarizando con los criterios y la dinámica de funcionamiento, indicando una ruptura del poder hegemónico que normalmente sustenta el profesorado en espacios escolares. Esto anima a que más participantes vayan haciendo aportaciones.

Por tanto, encontramos evidencias que pueden superar la barrera detectada por (Hornby & Lafaele, 2011) cuando señalan que padres y madres sin una titulación universitaria pueden sentirse inferiores al profesorado, al que ven con una cualificación superior, inhibiendo su disposición a colaborar.

2.1.4. Interacciones y Diálogo

Algunas barreras a la comunicación y a la participación activa de todos los participantes que hemos identificado en este espacio formativo, sobre todo, en las primeras sesiones son:

- Tiempo excesivo de algunas intervenciones
- Saltarse el turno de palabra; responder “por alusiones”.
- Encadenamiento de intervenciones que se alejan de lo expresado en el texto original

Una adecuada moderación que haga valer los criterios de funcionamiento de la tertulia, parece neutralizar estas barreras y generar un diálogo igualitario y unas interacciones más dialógicas (Aubert et al., 2008; Habermas, 2003; Searle & Soler, 2004). Los elementos identificados para conseguir una moderación eficaz son:

- (a) Recordar los criterios de funcionamiento al principio o cuando alguien se incorpora por primera vez.
- (b) Controlar los turnos de palabra, evitando intervenciones espontáneas o por alusiones.
- (c) Dar la palabra prioritariamente a las personas que no han participado en la sesión o que intervienen menos.
- (d) Cuidar que las aportaciones hagan referencia a párrafos concretos y reconducir el debate si se aleja del texto original.
- (e) Animar a participar a todos los y las participantes a lo largo de la sesión.
- (f) Controlar los tiempos de intervención para que no se monopolice la palabra.
- (g) Evidenciar si la actitud de algún participante no está siendo respetuosa.

En definitiva, hacer visible y velar porque se vayan cumpliendo los siete principios del aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2008; Pulido & Zepa, 2010). Una moderación eficaz también ayuda a que los y las participantes vayan integrando estos criterios y aprendan a regular progresivamente su comportamiento.

Se valora que en este espacio formativo todos los y las participantes pueden hacer aportaciones en función de su capacidad universal para el diálogo (Habermas, 2003) y su inteligencia cultural (R. Flecha, 1997; Ramis & Krastina, 2010). Estos y estas participantes se sienten escuchados en igualdad. Expresan que sus aportaciones son valoradas por los argumentos y no por su perfil, ni por su forma de expresarse (no es necesario un lenguaje técnico o profesional para poder aportar argumentos favorecedores de consensos y/o que ayuden a la construcción colectiva de conocimiento). Es importante que se ofrezcan argumentaciones con pretensiones de validez (Habermas, 2003). Se trata de mostrar una actitud abierta al entendimiento, pero si eso no ocurre, no se valora como un fracaso o como algo negativo. Esto ha sido expresado y valorado positivamente en los grupos de discusión y revisión. No obstante, hemos constatado que, en muchas ocasiones, las argumentaciones confluyen, se complementan y derivan en acuerdos.

Se ha valorado muy positivamente que los y las docentes hicieran un esfuerzo por evitar una jerga profesional o que si esta se utilizaba, se explicara convenientemente, consiguiendo interacciones más igualitarias, coincidiendo con lo expresado por diversos autores y autoras (Comer, 1987; Graham-Clay, 2005; Hess, Molina, & Kozleski, 2006; McNaughton & Vostal, 2010; Oostdam & Hooge, 2013) que analizan las actitudes y destrezas más favorables para establecer una comunicación efectiva entre las familias y el profesorado. No obstante, la profundización en los textos teóricos y las explicaciones que se ofrecen en el debate hacen que esta barrera, en el caso de aparecer, también se vaya superando.

2.1.5 Protagonismo y autonomía de los y las participantes

La tertulia dialógica permite como hemos visto, una participación activa. Observamos además, que es una formación que permite un alto nivel de autonomía y autogestión. En este proceso los y las participantes han tomado diversas decisiones en cuanto a la planificación de las sesiones, al espacio de reunión, qué días se iban a realizar las tertulias y en qué horarios para garantizar una participación mayoritaria, propuestas de textos, previsión del número de páginas o capítulos a leer para las siguientes sesiones, quién iba a llevar la moderación, evaluaciones del proceso con propuestas de mejora....En definitiva, esta capacidad de autonomía y protagonismo activo de los y las participantes coincide con lo observado en otros estudios (Alonso et al., 2008;

González Manzanero, 2010; Loroño et al., 2010) y además, responde a la necesidad de que los y las docentes participen activamente en los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de su formación permanente (Imbernón, 2007). Supone, por otro lado, la evidencia del potencial transformador de los espacios educativos cuando se comparten las responsabilidades y la gestión en la línea de un liderazgo dialógico (Padrós & Flecha, 2014).

2.2. Acceso a evidencias y conexión con el mundo de la vida

2.2.1 Contenido de las tertulias

Participantes no docentes expresan la dificultad que encuentran para acceder a información veraz y rigurosa sobre cuestiones educativas. Hemos obtenido evidencias de que, en el caso de los participantes docentes, también se daba esta falta de acceso a prácticas educativas basadas en evidencias ya sea porque no se las han presentado durante su formación inicial (expresado más frecuentemente entre el profesorado de secundaria) o porque no se han seguido actualizando los conocimientos durante el ejercicio de la profesión, coincidiendo con lo que expresan algunas estadísticas europeas (European Commission, 2012; OECD, 2009). Tanto familias como profesorado comentan la falta de actualización científica de algunas actividades de formación permanente a las que han asistido.

La TPD suple esta carencia pues los contenidos sobre los que se debate y trabaja en esta formación hacen referencia a:

- (a) Prácticas pedagógicas que han mostrado evidencias empíricas de mejora de los aprendizajes y de la convivencia escolar en diversos contextos (AEE).
- (b) Textos científicos donde se explican los estudios que avalan los resultados de estas actuaciones educativas.
- (c) Textos donde autores y autoras con reconocimiento internacional en su materia, desarrollan las teorías que fundamentan estas actuaciones

El primer análisis que podemos realizar al respecto es que a través de las TPDs todos los y las agentes educativos y sociales tienen acceso a evidencias científicas contrastadas a nivel internacional así como a las teorías de autores y autoras de reconocido prestigio en ciencias sociales y de la educación. La TPD responde a las necesidades de una formación del profesorado basada en evidencias (R. Flecha et

al., 2014; Wineburg, 2006) y promueve la actualización científica del profesorado y su desarrollo profesional, acorde con las necesidades detectadas por autores como Imbernón (1999, 2007).

Junto a estos resultados también identificados por otros estudios y publicaciones (Alonso et al., 2008; Garvín et al., 2012; González Manzanero, 2010), nuestra investigación aporta que la TPD comunitaria resulta especialmente relevante ya que permite a familiares y otros agentes sociales, que tradicionalmente han estado excluidos y excluidas del debate educativo, poder participar en este y en otros espacios de forma más igualitaria, manejando datos y argumentaciones contrastadas, así como desarrollar un pensamiento crítico basado en evidencias.

Surge un debate sobre si la selección de textos que desarrollan teorías complejas o investigaciones científicas pueden suponer una difícil lectura que suponga una barrera a la implicación más activa de determinados perfiles participantes con menor formación académica. Estas valoraciones son realizadas, fundamentalmente, por participantes docentes y familiares con estudios universitarios. Estos pensamientos basados en las teorías del déficit (Valencia, 1997), también han sido identificados por otros estudios como factores inhibidores de la participación familiar y las relaciones de colaboración (Eccles & Harold, 1993; Hornby & Lafaele, 2011; Kim, 2009). Sin embargo, participantes no docentes y sin estudios universitarios expresan en nuestra investigación que han sido capaces de realizar una lectura comprensiva de estos textos. Comentan, además, que esta comprensión mejora sustancialmente (al igual que en el resto de participantes con estudios superiores), cuando se comparte en la tertulia. Las interpretaciones de unos participantes y otros se complementan desde la inteligencia cultural (R. Flecha, 1997), enriqueciendo el diálogo y la reflexión. Aumenta el aprendizaje mutuo y se desarrolla una inteligencia distribuida (Herrero & Brown, 2010).

Observamos así como en la tertulia investigada se ponen en marcha mecanismos de aprendizaje, de creación de conocimientos y significados explicados en el marco teórico (Bakhtin, 1981; Bruner, 2006; Vygotski, 2006; Wells, 2001) y que también han sido constatados por investigaciones sobre lectura dialógica, con otra población y en otros contextos (CREA, 2005; Pulido & Zepa, 2010; Soler, 2003, 2004). En el ámbito de la formación permanente de educadores (Alonso et al., 2008), también observaron que la TPD facilita una construcción personal y colectiva de conocimiento que además, es funcional para la práctica educativa.

Según avanza el proceso formativo detectamos un incremento en las expectativas acerca de los textos que los participantes se sienten capaces de leer, independientemente de variables como el nivel de estudios alcanzado o su mayor o menor implicación personal o laboral con el ámbito educativo. Del mismo modo, Algunas de las explicaciones que hemos detectado son:

- (a) Cada participante puede expresar libremente sin necesidad de utilizar un lenguaje técnico o en un registro más culto o elaborado.
- (b) Pueden expresar con libertad fragmentos o ideas del texto que no se ha comprendido en la lectura en solitario para buscar una interpretación colectiva.
- (c) La inteligencia cultural como capacidad universal (R. Flecha, 1997; Ramis & Krastina, 2010) se activa a través del diálogo igualitario en torno al texto y así, los conocimientos de todos los y las participantes se complementan y lo enriquecen.
- (d) Las interacciones generadas alrededor del texto durante la tertulia permiten una comprensión intersubjetiva más compleja y profunda (Pulido & Zepa, 2010; Soler, 2004)
- (e) El procedimiento dialógico permite hacer varias lecturas e interpretaciones que van más allá de las realizadas en solitario en casa o la realizada en la propia tertulia. En la línea de lo expresado por Bakhtin (1981), acerca a las múltiples voces de los textos.

Los propios participantes, según avanza el proceso formativo, van pidiendo profundizar en más teorías y autores, buscando las fuentes originales, pese a que se complejice la lectura. Hemos podido extraer diversas ventajas del acceso a fuentes primarias de información y a textos con amplias explicaciones teóricas. Estas son:

- (a) Ofrecen al lector un análisis del ámbito educativo y social desde una perspectiva mucho más amplia y profunda
- (b) Generan nuevos interrogantes que pueden ser debatidos y clarificados en el debate colectivo de la tertulia.
- (c) Tienen un reconocimiento internacional que avala su rigor y veracidad. (permite ir “a hombros de gigantes” (Merton, 1990)
- (d) Las fuentes originales evitan interpretaciones equivocadas (R. Flecha et al., 2014).

(e) Ayuda a superar debates en los que es muy difícil ponerse de acuerdo pues las argumentaciones están basadas en gustos personales (pertenecen al ámbito de la estética) (Habermas, 2003).

(f) Participantes que inicialmente se mostraban escépticos o escépticas al leer pequeños artículos o textos sencillos en los que aparecían afirmaciones en contra de concepciones educativas ya superadas, demandan en la tertulia textos más complejos, donde encuentran una amplia argumentación justificada.

(g) El personal docente encuentra argumentos sólidos y fiables que permiten replantearse y superar prácticas educativas frecuentes que generan fracaso escolar y exclusión social (Alonso et al., 2008).

(h) De ellas emanan las actuaciones educativas que están mejorando los aprendizajes y la convivencia de todo el alumnado en muy diversos contextos (INCLUD-ED Consortium, 2011).

Además, observamos que participando en este espacio formativo los y las participantes generan una actitud enfocada a la investigación y un interés por conocer de dónde viene y que rigor científico tiene la información que reciben en otros espacios o actividades de formación permanente, en línea con los postulados de autores como (Egan, 2005; R. Flecha et al., 2014; D. H. Hargreaves, 2007; Zeichner, 2012).

Es necesario generar altas expectativas (Gatt, Puigdemívol, & Molina, 2010) y confiar en la inteligencia cultural de todas las y los participantes, cuyas aportaciones enriquecerán la comprensión del texto, a través de un diálogo igualitario. De no ser así, hemos detectado algunos indicios para pensar que la experiencia será menos enriquecedora y transformadora.

2.2.2. Conexión con el mundo de la vida

La formación en este espacio permite hablar de las propia experiencia, de las situaciones educativas reales que cada día viven profesorado, familias y técnicos municipales de educación, en coherencia con lo observado en el ámbito de la formación docente por (Alonso et al., 2008; González Manzanero, 2010; Loroño et al., 2010).

Son diversas las conexiones que se van estableciendo a través de este espacio formativo entre el contenido de los textos que se leen y el mundo de la vida de los y las participantes (Habermas, 1999). Las principales:

- (a) El análisis crítico del sistema educativo y el panorama educativo actual
- (b) Análisis del contexto educativo cercano a cada participante, incluyendo dificultades o problemáticas que observan.
- (c) El propio alumnado, hijos o hijas y su situación escolar, tratando de buscar la mejora en sus procesos educativos.
- (d) Se revisan las propias percepciones y creencias, detectando estereotipos y prejuicios que pueden estar afectando negativamente a la práctica educativa.
- (e) Los y las participantes docentes revisan las propias prácticas y el paradigma del que emanan. Los técnicos municipales revisan también sus planes de actuación en función de estos debates.
- (f) Las familias conectan con sus experiencias familiares como en relación a los centros educativos de sus hijos/as. Comprenden la necesidad de su papel (ayuda al desarrollo de un rol parental activo).
- (g) Conexión con las actuaciones educativas de éxito que se están implantando a través del proyecto municipal, conociendo su fundamentación y respaldo científico, los resultados que están obteniendo en otros lugares. Todo ello lo van relacionando con su participación en las mismas, adquiriendo criterios para evaluarlas e ir incorporando mejoras.

En relación al concepto de mundo de la vida (Habermas, 1999), podemos observar que los y las participantes asisten a la tertulia con una serie de vivencias y saberes de fondo transmitidos por la cultura, que con el aumento de las interacciones se problematizan y dejan de darse por descontadas. Coordinar las experiencias personales de los y las participantes en interacción con el texto genera profesionales más reflexivos y da más sentido a su quehacer diario, al igual que expresan (Garvín et al., 2012). En este sentido, la TPD responde a la necesidad detectada por Imbernón (2007), de acercarse a las situaciones reales de los propios centros y territorios. Los y las participantes van exponiendo las dificultades y problemas que encuentran en sus centros, y desde los textos se analizan, se aportan nuevos argumentos y se ofrecen soluciones conjuntamente. Estos resultados coinciden por los obtenidos por Alonso et al. (2008) y González Manzanero (2010) en los procesos de formación continua del profesorado; las propias prácticas se revisan y analizan a la luz de la teoría e incluso

se plantean algunos posibles cambios contemplando la base teórica que se va debatiendo.

2.2.3 Desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico

No debemos caer en el error de pensar que la formación en base a TPDs implica únicamente el conocimiento de una serie de actuaciones formativas genéricas que se aplican, sin más, a la práctica docente. Por el contrario, se desarrolla un proceso reflexivo profundo en la línea de autores como Zeichner (1995, 2012) o Schön (1992), donde se analizan las prácticas educativas cercanas, permitiendo saber cuáles se alejan o acercan de las condiciones para obtener los mejores resultados de aprendizaje y tener argumentos para dialogar sobre ellas en sus propios centros escolares.

Observamos que la tertulia permite abandonar la concepción tradicional en la formación del profesorado que parte de la idea de sujetos ignorantes y pasar a una concepción que potencie en los docentes una reflexión real sobre su práctica, que les permita examinar sus teorías implícitas, sus actitudes y sus esquemas de funcionamiento (Imbernón, 2007).

Las situaciones problemáticas expuestas se analizan desde los múltiples puntos de vista que aporta cada participante; visiones complementarias que ofrecen un acercamiento a la compleja realidad educativa desde las múltiples caras de un mismo prisma. La tertulia permite introducirse en el análisis educativo desde un pensamiento complejo. Supone por tanto, un espacio de encuentro y deliberación que permite debatir de forma democrática y participativa a distintos agentes educativos sobre algunas de las “cuestiones profundas sobre las que se construyen los principios de la sociedad” tal y como defienden (J. I. Rivas et al., 2011, p. 180).

Hemos obtenido evidencias de que a través de este espacio muchos docentes pueden valorar críticamente y repensar sus propias prácticas educativas, consistentemente con lo detectado por (Alonso, Arandia, & Loza, 2008). En este sentido se contempla una de las necesidades formativas que también observa Imbernón (2007); esta es, la necesidad de autoevaluación continua para analizar lo qué se hace y por qué se hace. Resultados similares se han obtenido cuando se aplica esta metodología en la formación inicial de los educadores (Loroño et al., 2010) dónde destacan el desarrollo

de la autonomía, el pensamiento crítico y la elaboración de ideas fundamentadas en argumentos bien elaborados y reflexionados sobre la práctica educativa.

Además supera una de las Barreras que autores como (Imbernón, 2007) señalaban al criticar actividades formativas basadas en “modelos de entrenamiento” en habilidades y actividades genéricas donde se espera, sin comprobación posterior, que los aprendizajes de la formación se transfieran al aula ya que no hay ningún acompañamiento posterior ni un proceso de reflexión compartida. Supone, a la luz de muchos de los participantes docentes entrevistados, una potente herramienta de formación, por la profunda reflexión sobre la teoría y la práctica compartida, tal y como observan López y Nogales (2012).

Una última barrera que hemos detectado en algunos y algunas participantes docentes es el escepticismo inicial o las reticencias que plantean frente a los planteamientos del Proyecto municipal cuando en los textos leídos ven cuestionadas sus concepciones teóricas como docentes y sus propias prácticas educativas. Observamos que la propia dinámica de la tertulia y el avance en el debate en torno a los diversos textos que se van conociendo, permite ir superando esta barrera, aunque este proceso puede durar algún tiempo en el que se van conociendo y encontrando argumentaciones sólidas que legitiman este nuevo paradigma.

2.3. Relaciones y colaboración entre distintos agentes

Las barreras detectadas han sido expresadas por los y las participantes refiriéndose a las relaciones que mantienen, fundamentalmente, en sus propias comunidades educativas o que perciben dentro de ellas, más que en el espacio formativo de la tertulia. Por el contrario, en este estudio hemos obtenido diversas evidencias que recogen el carácter transformador de este espacio formativo en las relaciones y el establecimiento de vínculos de colaboración entre los distintos agentes de la comunidad.

2.3.1 Compartir metas y objetivos

Entre las barreras detectadas, se hace referencia, por un lado, a un distanciamiento entre familias y profesorado que perdura en el tiempo, como si fueran agentes independientes con funciones paralelas en vez de complementarias. La distancia entre los supuestos y las metas que se fijan las familias y el profesorado respecto a la educación, sobre quién es el principal responsable o sobre el papel de la participación familiar, aumenta la distancia entre ambos agentes y genera mayor desconfianza (Hornby & Lafaele, 2011). Varios participantes de la tertulia expresaban que en el centro escolar de sus hijos/as, observaban una escasa receptividad hacia su participación (no era bienvenida ni valorada) lo que supone una barrera como ya han expresado otros autores y autoras (Eccles & Harold, 1993; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997b; Peña, 2000; Smrekar & Cohen-Vogel, 2001). Sin embargo, la TPD constituye un espacio donde familias, profesorado y otros agentes pueden poner en común los distintos puntos de vista para poder llegar a acuerdos, tal y como se ha evidenciado en este estudio. Es en este esfuerzo por dialogar, empatizar y llegar acuerdos donde reside la clave para establecer vínculos emocionales que permitan una comprensión mutua (A. Hargreaves, 2001).

El espacio formativo en torno a la tertulia parece ir generando identidad grupal en torno a un objetivo común: la mejora de la educación y de los aprendizajes para todos los niños y las niñas. Como ya han expresado otros autores, Las relaciones orientadas a la mejora del aprendizaje del alumnado también genera confianza entre los distintos agentes implicados (Henderson & Mapp, 2002; Oostdam & Hooge, 2013). Desde nuestro estudio observamos además, que compartir los textos y, en base a ellos, unas referencias comunes, ayuda a crear esta identidad grupal favorecedora de las relaciones de colaboración.

2.3.2 Una comunicación que facilita el entendimiento

Muchos de los debates dentro de la tertulia estudiada han girado en torno a los problemas en la comunicación que tienen los y las participantes del sector familias en sus respectivos centros educativos. Hay diversos autores que aluden a la necesidad de cuidar una serie de actitudes y destrezas necesarios para establecer una comunicación eficaz entre los distintos agentes (Comer, 1987; Graham-Clay, 2005;

Hardin & Littlejohn, 1994; Hess, Molina, & Kozleski, 2006; McNaughton & Vostal, 2010; Mestry & Grobler, 2007; Oostdam & Hooge, 2013).

Tal y como hemos expresado anteriormente, la TPD es un espacio en el que se propicia una comunicación más igualitaria y efectiva, donde los distintos actores pueden analizar conjuntamente las causas de las problemáticas que les afectan. En él, las familias se han sentido más escuchadas y respetadas, pudiendo exponer sin temor su análisis de las dificultades detectadas. Las soluciones se iban buscando entre todos los agentes a la luz de las teorías y las evidencias científicas expuestas en los textos.

Autores como (García-Bacete, 2006) expresan la necesidad de entrenar en habilidades de comunicación al profesorado para mejorar las relaciones con las familias. En el espacio formativo investigado se ha debatido sobre teorías relevantes relativas a las relaciones y los actos comunicativos (Habermas, 2003; Searle & Soler, 2004) que están dando respuesta a la mejora de las relaciones en diversos contextos. Aportan argumentos que motivan la búsqueda de una comunicación más igualitaria, ofreciendo algunas claves para alcanzarla. Pero, además de este estudio y reflexión teórica, la tertulia permite a los distintos agentes vivenciar este otro tipo de comunicación favorecedora de interacciones dialógicas, que a su vez, promueven las buenas relaciones.

También hemos observado que en la tertulia la comunicación de doble vía, favorecedora de relaciones de confianza entre las familias y el profesorado (Hoover-Dempsey et al., 2005; Redding, 2000), se consigue e incluso, se amplía, escuchando e incorporando las voces de otros actores educativos.

2.3.3. Todos los agentes forman parte de la solución

En varias tertulias, se ha hecho referencia a que el profesorado de los centros culpaba a las familias sobre los malos resultados escolares que estaba teniendo su alumnado y a la inversa. Cada agente educativo y social analiza su realidad educativa teniendo en cuenta unos criterios que si no se explicitan y se dialogan desde posiciones más igualitarias y de respeto, dan lugar a la confrontación y a la falta de entendimiento.

El establecimiento de un espacio de diálogo igualitario, donde predomine la sinceridad y el respeto permite abordar las problemáticas que se exponen desde distintos ángulos y analizar la parte de responsabilidad de cada agente, para poder buscar soluciones conjuntas. La tertulia ayuda a que todas las y los actores se sientan copartícipes del proceso educativo.

Observamos que si los problemas se analizan desde una perspectiva amplia, que incluya a todas las personas de una comunidad educativa, teniendo en cuenta sus distintas diversidades, es más fácil poder comenzar a implementar acciones conjuntas que ayuden a recomponer la situación; mientras que si existe una barrera a esta comunicación y análisis conjunto, los prejuicios aparecen, generando malestar y una falta de entendimiento.

2.3.4 Relaciones de confianza

Otra barrera a la que se ha aludido con frecuencia en las tertulias es a una falta de confianza entre familias y profesionales de los centros educativos, como también han detectado autores como Young (1998).

Sin embargo, el clima entre participantes docentes y familiares en este espacio es distendido y las relaciones, menos institucionalizadas que en otros contextos escolares (Halsey, 2005), lo que favorece una mejor relación entre los distintos agentes. Se escuchan con respeto, lo que facilita identificar qué aspectos les unen por encima de los que les separan. Por ejemplo, en el espacio investigado se evidenció que todos compartían expectativas y un interés común por la mejora educativa del municipio. Observamos que las relaciones de respeto y confianza que se establecen entre los participantes de la tertulia suponen una base importante para la posterior coordinación de acciones conjunta; vinculación que también expresan otros autores (Henderson & Mapp, 2002; Price-Mitchell, 2009; Warren, 2005).

2.3.5 Transformación de las percepciones que facilitan la colaboración

Hemos observado cómo la TPD puede transformar la visión y percepciones que los participantes tienen sobre el resto de agentes educativos:

(a) La figura del profesorado se ve beneficiada. Por ejemplo, las familias valoran que el profesorado asiste a este espacio formativo voluntariamente y con una actitud respetuosa y dialogante. La actitud abierta y participativa de las y los docentes en este espacio y hacia las actuaciones que se están promoviendo, genera confianza y respeto en el resto de participantes. Se amplía la mirada, se obtienen nuevos puntos de vista en la propia interacción dialógica con el profesorado y esto contribuye a focalizar más la atención en los rasgos positivos de los y las docentes, que en los negativos. Este tipo de percepciones hacia el profesorado facilitan una actitud propicia a la colaboración (Eccles & Harold, 1993)

(b) Cambio de percepción hacia el rol que desempeñan las familias. Con la tertulia aumenta el sentimiento de Autoeficacia de las familias y contribuye a potenciar en ellas un rol más activo (Hoover-Dempsey et al., 2005). Por su parte, el profesorado también modifica su percepción y comienza a valorar la importancia del papel que pueden desempeñar en la mejora del aprendizaje de los niños y niñas (Burton, 1992; Eccles & Harold, 1993; Grolnick et al., 1997), gracias a los textos que se leen y cuando se van descubriendo los resultados que se obtienen con esta participación. Estas percepciones se ven reforzadas cuando las familias o el profesorado cuentan sus experiencias reales participando en el Proyecto.

(c) Aunque en la TPD investigada todavía no hay familias de otras culturas, sí que se aluden a diversos ejemplos reales de la participación de familiares inmigrantes o pertenecientes a minorías en el Proyecto Municipal que, unidos a las experiencias explicadas en los textos, ayudan a cambiar la percepción y los prejuicios sobre estas familias.

(d) Se visibilizan además las importantes aportaciones de otros agentes sociales en este Proyecto como el papel del Ayuntamiento o del alumnado de secundaria que participa voluntariamente en las AEE de los centros de educación infantil y primaria.

2.3.6 Conocerse mejor acerca posturas

El tipo de interacciones que se dan en la tertulia permite un mejor conocimiento de los demás agentes y una comprensión de las situaciones y de los contextos donde actúan, coincidiendo con las observaciones de (Etxeberria et al., 2012; Henderson et

al., 2011; McKenna & Millen, 2013). Este conocimiento más personal puede transformar las relaciones. Los y las participantes comienzan a ver puntos coincidentes, intereses comunes vinculados especialmente a la mejora educativa de los centros del municipio, que ayuda a acercar posturas (Henderson & Mapp, 2002). Comienzan a ser más referentes entre sí y en el caso de compartir centro, se incrementan las posibilidades de colaboración entre distintos perfiles. Además, hemos obtenido indicios de que este cambio de percepciones y actitudes, se va transfiriendo a las relaciones dentro del propio contexto escolar de cada participante.

Resumiendo los anteriores puntos podemos decir que el espacio de formación dialógica de la comunidad investigado mejora las relaciones entre los distintos agentes participantes y permite el establecimiento de relaciones de colaboración. Los elementos facilitadores detectados que aporta la TPD son: (a) un diálogo igualitario que permite expresarse sin coacciones; (b) se escuchan de forma respetuosa las distintas posturas o puntos de vista; (c) se encuentran puntos en común; (d) se produce un cambio de percepciones y creencias; (e) se produce un acercamiento de posturas; (f) mejora las relaciones entre participantes del mismo y de distinto perfil. Todo ello contribuye finalmente, al establecimiento de relaciones de colaboración entre los distintos agentes.

2.3.7 Relaciones de colaboración identificadas

Una de las contribuciones de nuestra investigación es aportar evidencias del tipo de relaciones de colaboración que se establecen a partir de este espacio de formación dialógica de la comunidad. Hemos identificado:

- (a) Búsqueda de soluciones conjuntas ante las dificultades expuestas por algunas participantes
- (b) Colaboraciones entre familias y docentes en un mismo centro a raíz de su participación en este espacio de formación comunitario
- (c) Colaboraciones entre docentes de distintos centros,
- (d) Familias que van a colaborar a los centros educativos de otras participantes docentes en la tertulia, iniciando actuaciones conjuntas.

Esta colaboración conjunta, genera entre las y los participantes una sensación de mayor unidad que supera el aislamiento profesional, respondiendo a las necesidades

detectadas por algunos autores como Imbernón (2007) o Bolívar (2014) y al interés existente en Europa de promover la colaboración entre docentes para garantizar un mejor desarrollo profesional (European Commission, 2012). El desarrollo de habilidades de trabajo en equipo proporcionado por esta estrategia formativa ya fue identificado en procesos de formación inicial (Loroño et al., 2010). Sin embargo, la tertulia investigada consigue este objetivo y lo amplía permitiendo a su vez, la coordinación entre más agentes educativos y sociales.

Finalmente todos los y las participantes valoran positivamente el efecto transformador y facilitador de las relaciones de colaboración y piensan que sería beneficioso exportar este modelo de formación comunitaria a sus respectivos centros educativos.

2.4. Implementación de actuaciones educativas de éxito

Hemos identificado pocas aportaciones a lo largo de las observaciones y las entrevistas que expliquen las barreras que encuentran los y las participantes para poner en marcha las AEE. Por ello debemos ser prudentes a la hora de extraer conclusiones. Entre ellas podemos destacar:

Barreras externas que los y las participantes aluden como ajenas a su voluntad o intereses, como por ejemplo:

- (a) La dificultad para trabajar en las aulas con mucha diversidad en la que existen niveles de competencia curricular muy dispares, existiendo el riesgo de dejarse llevar por prácticas educativas segregadoras que se inspiran en las teorías del déficit.
- (b) Las familias sienten que tienen poca capacidad de acción para que se implanten nuevas prácticas en sus centros educativos. Valoran que es el profesorado y el equipo directivo quienes tienen en sus manos esta posibilidad. Estas apreciaciones son coherentes con aquellas investigadores que muestran cómo los equipos directivos pueden suponer una barrera importante a la implantación de programas de participación familiar (Auerbach, 2009; 2011). También con aquellas otras que evidencian la falta de capacidad de acción de las familias cuando el centro está cerrado a la participación.
- (c) Falta de respaldo y colaboración por parte de los compañeros del mismo centro. Pueden aparecer barreras debidas a diferencias personales entre el

profesorado del mismo centro que dificulten la puesta en práctica de nuevas actuaciones como se ha evidenciado en otros estudios (Bonell, 2015).

Otra barreras identificadas tienen que ver con el proceso formativo del profesorado:

- (a) Algunos participantes refieren la falta de formación científica actualizada y el desconocimiento de actuaciones basadas en evidencias, como motivos que conducen al inmovilismo del profesorado.
- (b) Hemos observado que la fuerte discrepancia entre el marco teórico que ofrece la formación en la TPD y el paradigma que subyace a las prácticas y a la formación previa de algunos participantes, generan resistencias al cambio y a la aplicación de estas actuaciones. Esta barrera coincide con el factor falta de congruencia identificado por (M. Rivas, 2000) como barrera a la innovación educativa.

Por el contrario, hemos obtenido diversas evidencias sobre cómo este espacio de formación dialógica de la comunidad está contribuyendo a transformar las prácticas educativas en muchos centros del municipio, en búsqueda de una mejora de los aprendizajes de todos los niños y las niñas de Rivas. Identificamos tanto evidencias de estas transformaciones como un análisis de los elementos que las están motivando.

Las transformaciones identificadas han sido:

- (a) Observamos un elevado número de participantes en la TPD que comienzan a colaborar como voluntarios/as en algunas de las AEE de los centros educativos del municipio adscritos al Proyecto (en el de sus hijos/as o familiares y en otros centros que van conociendo a través de este espacio formativo).
- (b) También hemos encontrado evidencias de cómo el profesorado participante comienza a implementar en sus aulas algunas de las AEE, fundamentalmente, grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas.
- (c) Algunos participantes docentes realizan una revisión de sus planteamientos educativos de fondo tratando de que los principios del aprendizaje dialógico impregnen más momentos y espacios de la jornada escolar.
- (d) Familiares, amigos o compañeros comienzan a participar como voluntarios en alguna de las AEE motivados por el entusiasmo que transmiten los participantes de la tertulia. Además, algunas de las participantes docentes, han contribuido a que en

sus centros comiencen a aplicarse estas actuaciones a pesar de que sus compañeras o compañeros no participen en este espacio formativo.

(e) Desde esta comisión surgió la idea de crear en cada centro dos coordinadores: uno, representante del AMPA y otro, del profesorado para dar apertura y difusión al Proyecto Municipal.

(f) Algunas familias, además de brindar su apoyo a participar en la AEE en horario lectivo, han llevado a cabo la iniciativa de implementar algunas actuaciones en horario extraescolar, con la idea de ampliar el tiempo de aprendizaje. Por ejemplo, las (g) Tertulias literarias dialógicas de familias y niños en la biblioteca de un centro de primaria o el Club de deberes en uno de los institutos. Los planteamientos de estas iniciativas emergen de las bases teóricas que estas familias está conociendo y debatiendo en la TPD.

(g) Todos los participantes entrevistados perciben el impacto que este espacio formativo está teniendo a nivel más global, contribuyendo junto a otros factores que no son objeto de este estudio, a la transformación y mejora de la calidad educativa en el municipio de Rivas-Vaciamadrid.

Elementos que contribuyen a la transformación:

(a) El acceso a múltiples investigaciones donde se muestran los buenos resultados de las AEE, en términos de mejora de los aprendizajes y de la convivencia en muy diversos contextos. Además se debate sobre la sólida base teórica que tienen estas actuaciones

(b) Hay maestras y maestros participantes que ya han comenzado a implementarlas y cuentan desde la cercanía, su propia experiencia, cómo han empezado a desarrollarlas, los resultados que están observando, etc., animando al resto de participantes. La cercanía de la experiencia y los resultados que están narrando en primera persona, suscita el interés de otros y otras participantes.

(c) Asistir a este espacio formativo permite entender mejor el Proyecto municipal, sus bases y lo importante que puede suponer su participación para la mejora del aprendizaje de los niños y niñas de Rivas.

(d) En las TPD los participantes encuentran respuestas y soluciones para resolver situaciones problemáticas que están viviendo en sus aulas y centros educativos. A veces, directamente en los textos y otras, a través de las soluciones que unos y otras van proponiendo y construyendo intersubjetivamente en el debate.

Todos estos elementos están muy relacionados con el factor de relevancia identificado por (M. Rivas, 2000). Cuando los y las docentes perciben la importancia y beneficios que supone la aplicación de una práctica innovadora son más propicios a ponerla en marcha. Por otro lado, estos elementos son coherentes con diversos estudios y autores que hablan de la necesidad de encontrar espacios colegiados de reflexión conjunta del profesorado (Hoover-Dempsey et al., 2002; Imbernón, 1999, 2007; Zeichner, 1995).

(e) La tertulia favorece en los participantes un pensamiento reflexivo que lleva en el caso de los docentes investigados a revisar sus propias prácticas y a pensar en cambios posibles para mejorarlas coincidiendo con la conclusión de (Alonso, Arandía, & Loza, 2008).

(f) Se descubren en los textos la sencillez que supone la puesta en marcha de muchas de estas AEE. Cada participante desde sus distintos perfiles expresan sus opiniones sobre la posibilidad de implementar estas actuaciones, qué recursos precisarían, cómo podrían organizarse... Cuando el profesorado percibe una buena relación coste-beneficio en las innovaciones, es más proclive al cambio (M. Rivas, 2000).

(g) La tertulia permite romper con el aislamiento o soledad que sienten algunos participantes que quieren avanzar en esta línea y no se sienten respaldados en sus centros educativos. Por el contrario, la tertulia genera un clima de relaciones y apoyo que supone un elemento motivador fundamental para iniciar la transformación de las prácticas educativas, aunque comiencen ellos o ellas solas. Estudios y publicaciones recientes están ofreciendo más evidencias del buen clima y las relaciones de solidaridad, apoyo mutuo y amistad que se generan en este espacio (Garvín et al., 2012; Loroño et al., 2010; Vázquez, 2015).

(h) Propicia un clima de motivación e ilusión, con la idea de fondo de que pese a las dificultades que encuentran en sus aulas, el éxito escolar es posible si se ponen en marcha estas actuaciones. La utilización de un lenguaje de esperanza y posibilidad por el cambio y la mejora educativa se vincula con el principio de creación de sentido del aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2008), concebido como un indudable factor motivante para la transformación educativa. Son muchos los participantes que se han referido a la tertulia como un espacio donde se mezcla la ciencia, la ilusión y las emociones como un importante motor de transformación. La

generación de este clima positivo también ha sido evidenciado por otros estudios y experiencias de formación dialógica del profesorado (Alonso et al., 2008; Garvín et al., 2012; González Manzanero, 2010). Este elemento está muy relacionado además con las altas expectativas de autoeficiencia como factor propulsor de los cambios e innovaciones (M. Rivas, 2000).

(i) Se leen y debaten aportaciones que contribuyen a romper barreras a la participación educativa de familias y personas de la comunidad no académicas, animándolas a involucrarse en las AEE del Proyecto. Como explicamos anteriormente se potencia por un lado, un rol parental más activo en las familias que asisten a la tertulia (Eccles & Harold, 1993; Hoover-Dempsey et al., 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997b) y, por otro lado, El profesorado adquiere una buena base teórica para comprender mejor el sentido y la importancia de las prácticas de participación familiar (Bonell, 2015; Hoover-Dempsey et al., 2002).

Añadimos otras contribuciones de nuestro estudio no localizadas en otras investigaciones previas sobre TPDs.

(j) Los participantes transmiten la información y conocimientos que van adquiriendo en las tertulias a otras personas (familiares, compañeros y compañeras docentes que no participan en la tertulia, equipos directivos, alumnado de prácticas, etc.), animándoles a participar en algunas de las actuaciones del Proyecto o a solicitar más información para su centro educativo.

(k) Hemos observado que cuando participan más personas del mismo centro en este espacio formativo, la transformación se incrementa, implementándose un mayor número de AEE.

2.5 Otras transformaciones

De la última categoría analizada solamente queremos incluir en esta discusión una contribución que nos parece especialmente relevante. Se trata de la transformación que esta formación está teniendo en el ámbito personal de los y las participantes. Los aspectos que más relatan son:

(a) una actitud más proclive al diálogo igualitario

- (b) búsqueda de la argumentación en base a pretensiones de validez en diversos contextos
- (c) una mayor seguridad a la hora de hablar en público (sentimiento de mayor competencia personal en otros ámbitos)
- (d) Sentimientos positivos y de satisfacción al ver que su colaboración está teniendo unas repercusiones positivas en los niños y las niñas
- (e) El desarrollo de una actitud más crítica
- (f) una actitud más proclive a la indagación y la formación continuada.

Estas actitudes y habilidades desarrolladas parece que están repercutiendo igualmente en sus contextos familiares y laborales, pues al igual que observaban (Alonso et al., 2008), la formación en base a las TPDs Conduce a mantener unos niveles de coherencia entre el discurso y la acción, como persona y como profesional influyendo en las relaciones que mantienen en otros espacios de la vida laboral y personal de las participantes.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

1. REVISIÓN DE LOS OBJETIVOS Y RESPUESTA A LOS INTERROGANTES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado vamos a analizar la medida en que se han cumplido los objetivos que inicialmente nos planteamos al diseñar esta investigación. Recordamos cuáles eran en la tabla 15.

Tabla 15

Objetivos de la investigación

Objetivo Principal
Identificar las características y comprobar las aportaciones que las Tertulias Pedagógicas Dialógicas puede tener en el contexto de una formación comunitaria, cómo afecta a la interacción entre los distintos agentes participantes y si contribuyen al desarrollo de actuaciones conjuntas encaminadas a la mejora educativa (<i>actuaciones educativas de éxito</i>).
Objetivos complementarios
<p>(a) Revisar el estado actual de la cuestión en torno a la formación permanente del profesorado</p> <p>(b) Proporcionar evidencias entre la literatura científica sobre la relación existente entre participación familiar, la formación de familiares y el éxito escolar.</p> <p>(c) Revisar la literatura existente relativa a las barreras y las posibilidades de colaboración entre los distintos agentes educativos en los procesos educativos para contribuir a la mejora de aprendizajes en el alumnado.</p> <p>(d) Analizar la fundamentación teórica y la investigación científica existente que avale las tertulias dialógicas como una actuación de éxito educativo.</p> <p>(e) Realizar el estudio de caso de una tertulia pedagógica dialógica con participación heterogénea de distintos agentes educativos y sociales: características, perfiles</p>

1.1. Valoración de los objetivos complementarios

Como explicamos en el apartado de definición del problema, los objetivos complementarios que nos habíamos marcado, cumplían una función importante pues estaban planteados para dar soporte al objetivo principal y que el estudio se abordara desde el inicio con una mirada más holística al caso concreto que íbamos a investigar.

Observamos que los cuatro primeros (a, b, c y d) exigían realizar una amplia revisión previa del estado de la cuestión de nuestro tema de estudio. La primera conclusión que obtuvimos es que no existían apenas investigaciones que analizaran en profundidad los procesos de formación dialógica del profesorado. Por ello era necesario obtener datos de todos aquellos aspectos cercanos al tema de estudio que pudieran dar una información próxima y complementaria a la investigación que aquí íbamos a desarrollar.

Uno de los núcleos clave ha sido, por supuesto, la formación permanente del profesorado (objetivo a). De la bibliografía consultada podemos concluir que existe un amplio consenso en la necesidad de conseguir procesos formativos que garanticen un pensamiento reflexivo y una actitud investigadora en el profesorado. Se trataría de huir de la clásica imagen del profesor como un profesional solitario en el aula, para abrirse a procesos de reflexión e investigación personal y colectiva que trasciendan el espacio aula y se amplíen al centro en su conjunto, así como a la comunidad que les rodea. Muchos de los autores y autoras insisten además en la necesidad de que estos procesos reflexivos vengan acompañados y contrastados por aquellos datos y evidencias que aportan las investigaciones científicas más actuales. Desde la perspectiva de la formación dialógica, se insiste además en la necesidad de acompañar el conocimiento de estas experiencias con todas aquellas teorías que las sustentan y tienen un amplio consenso entre la comunidad académica. El desarrollo de este objetivo ha quedado plasmado en el apartado 2 del capítulo II.

El segundo de los bloques temáticos sobre los que ha sido preciso profundizar en nuestra revisión de la literatura previa, es la participación familiar y su relación con el éxito escolar (objetivo b). Las conclusiones son rotundas: existen claras y múltiples evidencias a nivel internacional que relacionan la participación de las familias en los

procesos educativos de sus hijos e hijas con la mejora del desarrollo y los aprendizajes a lo largo de las distintas etapas educativas. Existen evidencias de que cuando las familias participan en procesos de reflexión y debate en los centros escolares (participación evaluativa y decisiva) se contribuye a la mejora educativa. Además la investigación científica ha mostrado evidencias de que una de las formas de participación más efectiva es la denominada educativa que implica, por un lado, la participación de las familias en actividades escolares (como por ejemplo, en grupos interactivos) y por otro lado, la participación de las familias en actividades formativas para ellos y ellas mismas. El contenido de estas formaciones puede variar en función de las necesidades de cada familia y sus motivaciones personales, aunque siempre tienen un carácter instrumental. Nuestra investigación entronca directamente con estos procesos de participación pues se combinan en un mismo espacio los procesos reflexivos y de toma de decisiones entre distintos agentes educativos y a su vez la formación y actualización didáctica y científica. El desarrollo de este objetivo se ha reflejado en el apartado 3 del capítulo II.

Un tercer bloque temático fundamental para nuestro estudio ha sido la revisión de la literatura científica existente que analiza las barreras y posibilidades que encuentran las familias para implicarse en los procesos educativos (objetivo c). Hemos localizado varios modelos que clasifican aquellos factores que motivan a las familias a participar activamente en la educación de sus hijos e hijas y aquellos otros que inhiben su participación. Existe además una amplia gama de investigaciones a nivel internacional que desarrollan cada uno de estos factores en distintos contextos y con diversas poblaciones (distintos niveles socio-culturales, distintos orígenes étnicos y culturales, etc.). Haber accedido a estas evidencias nos ha permitido valorar cuáles de estos factores están presentes en el espacio de formación investigado y qué elementos tiene la TPD para superar estas barreras a la participación y propiciar buenas relaciones de colaboración entre las y los distintos agentes. Este objetivo ha quedado resuelto en el apartado 4 del capítulo II.

El último bloque temático, central para nuestro estudio, ha sido la búsqueda bibliográfica de aquellas bases teóricas que fundamentan las tertulias dialógicas y aquellas evidencias científicas que las avalan como actuaciones educativas de éxito (objetivo d). Hemos localizado una amplia y consolidada base teórica que inspira y respalda esta estrategia formativa. Además hemos localizado varios estudios internacionales que avalan sus resultados en diversos ámbitos (educación escolar,

educación de adultos, formación universitaria...). Las tertulias dialógicas literarias, musicales y artísticas están teniendo una gran difusión gracias entre otros, a la expansión del Movimiento de educación democrática de personas adultas y al proyecto Comunidades de Aprendizaje. Sin embargo, son menos los estudios localizados que analizan las características que le son propias en el ámbito de la formación didáctica del profesorado. Si a esto le unimos, las conclusiones obtenidas en la revisión de los anteriores bloques temáticos, encontramos sólidos fundamentos para pensar en la necesidad de investigar sobre esta formación pedagógica desde un punto más amplio que abarque a los distintos agentes educativos. De ahí la importante contribución que aporta nuestra investigación. El desarrollo de este objetivo ha quedado recogido en el apartado 1 del capítulo II.

El último de los objetivos complementarios (objetivo e) hace referencia directa al diseño de nuestra investigación. El estudio de casos nos ha permitido hacer una inmersión directa en un espacio de formación dialógica de la comunidad a lo largo de varios cursos escolares. Esto ha posibilitado tener una mayor cercanía y múltiples interacciones con los y las participantes protagonistas para intentar extraer las explicaciones y los significados compartidos más frecuentes, poniéndolos en relación con lo que la comunidad científica ya había descubierto. Dotar a nuestra investigación de un carácter comunicativo crítico ha sido fundamental y valoramos que entronca en su esencia con los fundamentos teóricos del propio espacio de aprendizaje. Además de permitirnos comprender y explicar mejor las TPDs, ha logrado ser un soporte para el propio espacio formativo, ya que desde la investigación podíamos aportar múltiples fundamentos que están en la base de estos procesos de aprendizaje, clarificar dudas y contribuir, en definitiva, a que aumentaran las transformaciones. El desarrollo de este objetivo se ha conseguido a través del diseño y desarrollo del plan de la investigación, definido en el capítulo III.

Todos estos objetivos han permitido, por tanto, consolidar una base estable para la consecución del objetivo principal de la investigación, que está íntimamente ligado a los interrogantes con los que iniciamos el estudio, por lo que también, nos iremos refiriendo a ellos progresivamente.

1.2 Revisión del objetivo principal y respuesta a los interrogantes de la investigación

Objetivo Principal

Identificar las características y comprobar las aportaciones que las Tertulias Pedagógicas Dialógicas pueden tener en el contexto de una formación comunitaria, cómo afecta a la interacción entre los distintos agentes participantes y si contribuyen al desarrollo de actuaciones conjuntas encaminadas a la mejora educativa (*actuaciones educativas de éxito*).

En la primera parte de este objetivo nos proponíamos Identificar las características y comprobar las aportaciones que las ***Tertulias Pedagógicas Dialógicas*** pueden tener en el contexto de una formación comunitaria

Hemos identificado una serie de características que, como espacio de formación dialógica, le son propias a las TPD y la diferencian de otras modalidades de formación permanente del profesorado. Algunas ya habían sido puestas de relieve en anteriores estudios y otras las hemos identificado y analizado con mayor profundidad en nuestra investigación. Las exponemos en el siguiente cuadro-resumen:

Características de las TPD como espacio de formación permanente

- (a) Cualquier agente pueden participar en este espacio gracias a las capacidades universales de lenguaje y acción.
- (b) Se lee y debate sobre textos y teorías ampliamente reconocidas por la comunidad académica y científica.
- (c) Protagonismo de los y las participantes en el proceso de aprendizaje.
- (d) Se ofrece la posibilidad de una participación activa tanto en la planificación, en el desarrollo y en la evaluación.
- (e) Las tareas y responsabilidades se van asumiendo voluntariamente
- (f) Se promueve un liderazgo dialógico
- (g) Rompe con la concepción experto-orador y participante-receptor. Todas las personas pueden aportar al diálogo y al debate desde su inteligencia cultural.
- (h) Promueve una implicación activa y un compromiso personal y con el

grupo de participantes.

- (i) Potencia los procesos de reflexión colectiva y el pensamiento crítico.
- (j) Genera debates situados en torno a las y los participantes, sus circunstancias, las problemáticas que les afectan...
- (k) La base teórica y científica centra el debate en las evidencias dejando a un lado las diferencias personales basadas en opiniones infundadas.
- (l) De fácil implantación, no se requieren más recursos, es gratuita.

Una de las principales contribuciones de este estudio, frente a investigaciones previas, ha sido **identificar algunos elementos que se ponen en juego cuando en la formación y el debate educativo se incorporan otros agentes**. Surgían así algunos interrogantes específicos:

¿La tertulia pedagógica dialógica constituye un espacio formativo en el que todas las y los agentes educativos pueden dialogar/reflexionar de forma conjunta en condiciones más igualitarias?

Sin pretensión de hacer una generalización, ya que se trata del análisis de un solo estudio de caso, sí que podemos decir que **hemos encontrado suficientes evidencias que demuestran que la TPD estudiada permite la participación conjunta de distintos agentes educativos (familiares, profesorado, alumnado, técnicos municipales y miembros de algunas entidades del municipio) dentro de un mismo espacio formativo, que favorece el debate y la reflexión conjunta, superando algunas barreras detectadas en la literatura científica**. Para que ello sea posible es imprescindible el establecimiento de algunos criterios de funcionamiento que neutralizan barreras a la comunicación y rompen con la jerarquía tradicionalmente existente en los espacios escolares, promoviendo interacciones más dialógicas.

Observamos que la incorporación a esta dinámica y el respeto a estos criterios de funcionamiento han requerido de un cierto tiempo, en el que el peso inicial recaía sobre el moderador hasta que poco a poco cada participante ha ido incorporándolos y velando por su cumplimiento.

La contribución fundamental que ofrece este estudio frente a otros existentes sobre TPDs en las que solo participan docentes, es que **se evidencia cómo agentes**

educativos tradicionalmente excluidos de los debates pedagógicos pueden participar en igualdad de condiciones si se respetan una serie de cuestiones organizativas y criterios de funcionamiento. De ser así, el debate se enriquece enormemente pues cada participante aporta sus reflexiones desde su inteligencia cultural, generando finalmente, un diálogo lleno de matices en el que se puede analizar la realidad educativa y las dificultades que se van exponiendo de forma intersubjetiva.

¿Permite realizar a los y las participantes una lectura crítica conjunta de la realidad educativa que les rodea o de la que forman parte, al amparo de las teorías e investigaciones educativas más relevantes actualmente?

El procedimiento de la tertulia ayuda a desarrollar un pensamiento crítico que es mucho más rico y complejo que el realizado individualmente. Esto es posible porque, por un lado, se parte del amplio desarrollo teórico que los autores y autoras exponen en los textos seleccionados; permiten analizar la realidad cercana manejando criterios previamente debatidos y validados por la comunidad científica. Por otro lado, y esta es una contribución fundamental de nuestro estudio, **cada participante ofrece una visión de la cuestión educativa que se está tratando desde su propia realidad, generando finalmente una reflexión intersubjetiva llena de matices y mucho más completa que la que se podría obtener si únicamente participaran perfiles docentes.**

Hemos identificado, además, una serie de **aportaciones frente a otros espacios de formación permanente en los que solo participan profesionales docentes.** Los exponemos en el siguiente cuadro-resumen.

Beneficios que aporta la diversidad en la TPD comunitaria
<ul style="list-style-type: none"> (a) Los puntos de vista que aportan los y las participantes desde sus distintos perfiles mejoran la interpretación y comprensión de los textos (b) Se enriquece el diálogo y el aprendizaje. (c) Se superan visiones sesgadas, parciales o incompletas. Se consigue un análisis de la realidad educativa y una explicación de las problemáticas que afectan a los y las participantes mucho más profunda y completa.

- (d) Se ven coincidencias entre las distintas comunidades educativas dentro del municipio y ello permite la búsqueda de soluciones conjuntas.
- (e) Permite el establecimiento de diversas relaciones de colaboración para la puesta en marcha de AEE.

Continuando con el análisis del objetivo principal nos proponíamos **analizar cómo afecta la TPD comunitaria a la interacción entre los distintos agentes participantes.**

Una cuestión clave es que el tipo de relaciones que se establecen entre los diferentes agentes educativos que participan en esta formación, viene muy determinado por las interacciones que se propician durante las tertulias. La respuesta a este fragmento del objetivo principal está muy relacionada con uno de los interrogantes de partida:

¿Las tertulias pedagógicas dialógicas ayudan a mejorar las relaciones y la coordinación de acciones entre los distintos agentes educativos?

La primera consideración a observar es que la relación entre los distintos miembros del espacio formativo estudiado han sido fundamentalmente cordiales y respetuosas, incluso en los momentos donde surgía discrepancia de opiniones ante determinados temas. **Se han identificado elementos característicos de las TPDs que facilitan las relaciones entre distintos agentes educativos.** Los exponemos en el siguiente cuadro-resumen.

Factores de la TPD facilitadores de las relaciones entre distintos agentes educativos
(a) La TPD permite un intercambio comunicativo más igualitario y libre de coacciones (b) Se visibilizan y se escucha de forma respetuosa las distintas posturas y percepciones de cada participante (c) La escucha respetuosa facilita el encuentro de puntos en común (d) Permite conocer mejor al resto de perfiles y un acercamiento de posturas (e) Conocer mejor al resto de perfiles produce un cambio de percepciones y creencias sobre otros agentes educativos (f) Mejora de las relaciones entre participantes del mismo y de distinto perfil.

En el trabajo de campo **hemos recogido diversas evidencias de colaboración entre participantes de distintos perfiles**: (a) se buscaban soluciones conjuntas ante problemáticas educativas que planteaban en las tertulias algunos participantes; (b) hemos observado un gran número de colaboraciones en cuanto al intercambio de información; (c) sesiones formativas de intercambio de experiencias a raíz de este espacio formativo; (d) participación como voluntarios y voluntarias en las AEE que iniciaban algunos docentes en sus centros y aulas; (e) colaboraciones para la implementación de proyectos compartidos entre varios centros cuyos promotores comparten esta formación.

La última consideración de nuestro objetivo principal nos proponía evidenciar si las tertulias investigadas **contribuyen al desarrollo de actuaciones conjuntas encaminadas a la mejora educativa (*actuaciones educativas de éxito*)**.

Coincidiendo con nuestro último interrogante de partida, podemos responder que **la gran mayoría de participantes, a raíz de formarse en la tertulia, realizan, al menos, una de estas tres acciones**:

- (a) Participan en alguna AEE del municipio
- (b) Implementan en sus aulas o centros alguna de las AEE
- (c) Están contribuyendo a la difusión de estas actuaciones y del Proyecto Municipal para que otras personas y centros educativos de Rivas, las vayan incorporando

Con frecuencia, los maestros y maestras participantes, antes de iniciar cualquier cambio, realizan un análisis crítico de la propia práctica a la luz de las teorías que exponen los textos debatidos en la tertulia. Después, comienzan a implementar algunas de las AEE estudiadas (frecuentemente GIs y TLDs) y en algún caso, a revisar más profundamente su dinámica de aula para incorporar los principios del aprendizaje dialógico.

Una contribución importante que aporta esta investigación es detectar **que la apertura de este espacio a diversos perfiles, está permitiendo que en algunos centros del municipio, las acciones sean promovidas, no por los profesores, sino por las propias familias**.

Hemos identificado una serie de **elementos facilitadores de estas transformaciones** propios de la TPD municipal. Los exponemos en el siguiente cuadro-resumen.

Factores de las TPD que facilitan la transformación de las prácticas educativas y la implementación de AEE
<ul style="list-style-type: none"> (a) Se obtienen certezas sobre los resultados que tiene la aplicación de las AEE a través de las publicaciones científicas debatidas en la tertulia y de su contrastada y extensa base teórica. (b) Algunos participantes exponen su propia experiencia con las AEE. La cercanía genera más confianza y facilita que otros participantes también se animen. (c) La tertulia se constituye en un espacio colegiado de reflexión donde todos los participantes, independientemente de su perfil, pueden aportar soluciones a los problemas que maestros, maestras o familiares encuentran en sus centros educativos. (d) En la tertulia se genera ilusión y creación de sentido, que contribuye a la transformación de las prácticas educativas. (e) Supera el sentimiento de aislamiento o soledad que algunos participantes encuentran en sus centros educativos. (f) Se incrementa el sentimiento de eficacia de las familias para colaborar en estas actuaciones educativas. (g) Aumentan las expectativas hacia la mejora del aprendizaje de todo el alumnado y se ve posible el cambio educativo. (h) Cuando participan más personas del mismo centro, se incrementa la transformación educativa. (i) Los y las participantes transmiten los debates y conocimientos que adquieren en la tertulia a otras personas, animándolas a participar.

2. SIGNIFICATIVIDAD CIENTÍFICA Y CONTRIBUCIONES PRÁCTICAS

2.1. Significatividad científica

La formación del profesorado y las relaciones entre la familia y la escuela son dos ámbitos de estudio a los que se les está ofreciendo mucha atención en el campo de la investigación educativa, por su relación con la mejora de los aprendizajes y el éxito escolar. Las principales asociaciones de investigación internacional como AERA⁴¹ y

⁴¹ AERA es la Asociación Americana de Investigación Educativa (American Educational Research Association). Para más información consultar <http://www.aera.net/>

EERA⁴² tienen grupos de interés y divisiones dedicadas a estos temas. Esta tesis presenta una investigación para ambos campos y permite unirlos.

Además, estudio contribuye a ampliar el cuerpo científico que se está comenzando a desarrollar en torno a los procesos formativos dialógicos. Investigaciones recientes están ofreciendo evidencias de los buenos resultados que obtiene esta estrategia formativa cuando se aplica a procesos de formación inicial (Loroño, Alonso-Olea, & Martínez-Domínguez, 2010) y permanente del profesorado (Alonso et al., 2008; Garvín et al., 2012; González Manzanero, 2010; Loroño et al., 2010). Además, son muchas las experiencias que, en torno al proyecto Comunidades de Aprendizaje, están impulsando este tipo de acciones formativas. Sin embargo, carecíamos de datos que explicaran qué ocurre y que beneficios aporta que la formación del profesorado se abra y en ella se incorporen otros agentes educativos. Nuestra principal contribución ha sido aportar un primer análisis en profundidad de los elementos característicos de un espacio de formación dialógica de la comunidad, demostrando cómo ha sido posible que personas que normalmente han estado excluidas del debate y de la toma de decisiones educativa, pueden participar activamente y enriquecerlo. Por otro lado, se han evidenciado los numerosos beneficios que esta formación está teniendo en el municipio investigado tanto para el establecimiento de relaciones de colaboración entre distintos agentes como para la puesta en marcha de actuaciones educativas de éxito.

2.2. Contribuciones prácticas

De este estudio se derivan, además, una serie de contribuciones para el propio espacio formativo. Entre las principales contribuciones prácticas podemos decir que esta investigación:

- (a) Ha permitido identificar aquellos factores que pueden limitar la participación inicial de determinadas personas, para explicitarlos y contribuir a que se pongan medios que los neutralicen. Esto es especialmente importante en el caso de las familias y de aquellas personas que tradicionalmente, han sido excluidas de los debates educativos.

⁴² EERA es la Asociación Europea de Investigación Educativa (European Educational Research Association). Para más información consultar <http://www.eera-ecer.de/>

- (b) Ha identificado aquellos elementos que se pueden activar dentro de la TPD para neutralizar las barreras detectadas. Por ejemplo, aquellos criterios de funcionamiento imprescindibles para neutralizar las relaciones de poder en un espacio como éste o las claves para realizar una moderación eficaz.
- (c) Ha ofrecido un soporte a este espacio formativo, aportando criterios y conocimientos que la comunidad científica ya había generado. Estas evidencias se han puesto en diálogo con los y las participantes, posibilitando que la formación fuese evolucionando y que siguiera generando más transformaciones.

3. LIMITACIONES

Al tratarse de una investigación cualitativa centrada en un solo estudio de caso, la interpretación de los resultados obtenidos debe hacerse con prudencia de cara a establecer algún tipo de generalización. No obstante, esta opción ha permitido realizar un análisis más pormenorizado de las características de un espacio formativo concreto. Los datos obtenidos en esta investigación podrán ser puestos a disposición de otras comunidades educativas que quieran desarrollar procesos formativos similares, pero deberán ser contrastados y ampliados con estudios de casos en otros contextos; de este modo podrán establecerse generalizaciones o encontrarse divergencias sobre el potencial transformador de las relaciones que en este estudio se observan, para la coordinación e implementación de actuaciones que promuevan el éxito escolar de todo el alumnado.

Por otro lado, aunque el estudio gira en torno a un espacio de formación permanente de toda la comunidad, muchos de los datos obtenidos se centran en dos agentes: profesorado y familias, como ocurre también en la literatura científica previa consultada. Es posible que hayan quedado más elementos por analizar respecto al papel que juegan otros agentes de la comunidad (técnicos municipales, participantes de distintas asociaciones o instituciones comunitarias, alumnado, etc.) en estos espacios formativos y en la mejora de los procesos educativos.

También hemos encontrado algunas limitaciones a lo largo del proceso de esta investigación:

- (a) Compaginar la labor de investigador a la par que la de docente en un centro de educación infantil y primaria conlleva limitaciones horarias, a veces incompatibles con la recogida de datos para la investigación en otros espacios escolares. Esta ha sido una de las principales causas por las que la investigación ha tenido un desarrollo bastante irregular, a veces interrumpida por intervalos temporales largos. El calendario escolar y el inminente fin de los cursos escolares, también han provocado que hayamos tenido que aplicar algunas técnicas de recogida de información con premura.
- (b) La inminente entrega del documento final de la tesis por motivos de extinción del plan de estudios en el que está inmersa esta investigación, también ha provocado que no hayamos podido contrastar una segunda vez los últimos resultados analizados y ponerlos en diálogo con los participantes protagonistas de esta investigación, como sí hicimos con los resultados preliminares. Solamente hemos podido enviar estos últimos resultados a una de las coordinadoras del Proyecto Municipal y tener un pequeño intercambio con ella antes de cerrar el texto definitivo.
- (c) Son muchos los resúmenes de artículos científicos que hemos encontrado interesantes y las referencias encontradas en diversas revistas de impacto. Sin embargo, el acceso completo a bastantes de estos textos se ha visto restringido porque la biblioteca no tenía suscripción con sus editoriales.
- (d) Hay elementos que han emergido durante la fase de análisis que sería conveniente estudiar más en profundidad. Los proponemos en el siguiente apartado.

4. PROSPECTIVA

De las limitaciones comentadas y de los procesos que se han ido abriendo a lo largo de este estudio pero se alejaban de los objetivos iniciales de la investigación, surgen nuevas y posibles líneas de indagación.

Por un lado, podría ampliarse el estudio investigando nuevos casos de formación dialógica de la comunidad en otros municipios para obtener un cuerpo de evidencias más amplio que podría dar una mayor consistencia o encontrar divergencias con los resultados presentados en este estudio.

Por otro lado, podría hacerse un estudio más longitudinal porque a pesar de que los datos obtenidos los hemos ido recogiendo a lo largo de varios años, el espacio del Consejo municipal de educación de Rivas, donde se desarrolla la TPD, ha seguido modificándose después de las observaciones comunicativas analizadas, abriendo grupos de trabajo dentro de la propia Comisión INCLUD-ED, que aportan nuevos elementos formativos, complementarios a la tertulia.

Una de las afirmaciones de muchos participantes durante esta investigación ha sido que valorarían muy positivamente poder exportar este modelo de formación a sus respectivos centros educativos. También hemos observado que cuando participan más personas del mismo centro en este espacio formativo, la transformación se incrementa, implementándose un mayor número de AEE. En estos dos últimos cursos se han organizado nuevas TPDs en algunos de los centros del municipio. Sin duda este nuevo escenario podría ofrecer una información complementaria muy interesante a la obtenida en este estudio, pudiendo analizarse los efectos del carácter más local de la tertulia, qué transformaciones promueven dentro de esas comunidades educativas, así como sus semejanzas y divergencias con respecto a la tertulia municipal.

Una de las ausencias que hemos percibido entre los perfiles participantes de la tertulia municipal ha sido la de familias con distinto origen étnico o cultural. Las investigaciones consultadas en relación a las barreras y factores facilitadores de la participación familiar, expresan que en el caso de familias pertenecientes a minoritarias pueden intervenir nuevas variables y factores. Esto nos hace suponer que encontraríamos nuevos matices complementarios a los hallazgos que hemos obtenido en nuestra investigación. Sería interesante observar las transformaciones que se producen tanto en estas familias como en el resto de agentes.

Al hilo de las recomendaciones de la Comisión Europea sobre priorizar la inversión en formación del profesorado para aquellos programas o actividades que estén demostrando mejoras reales en el aprendizaje y rendimiento del alumnado, se abre una línea de investigación complementaria a este estudio. Se trataría de comprobar el impacto real que está teniendo esta formación en los centros escolares donde trabajan y colaboran estos y estas participantes, en término de mejora de los resultados escolares y de la convivencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family–school relationship examination of parent–teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477–497. doi:10.1016/S0022-4405(00)00048-0
- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M., & Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 24*(1), 31–44.
- Alonso, M. J., Arandia, M., & Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profsorado, 11*, 1–7.
- Apple, M. W. (2002). *Educación “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M., & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García Yeste, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., & Soler, M. (2006). Dialogism: The dialogic turn in the social sciences. In J. Kincheloe & R. Horn (Eds.), *The Praeger handbook of education and psychology, Vol. 3* (pp. 521–529). Portsmouth, NH: Greenwood.
- Aubert, A., & Soler, M. (2007). Dialogism: The dialogic turn in the social sciences. In J. L. Kincheloe & R. A. Horn (Eds.), *The Praeger Handbook of Education and Psychology* (1st ed., pp. 521–529). Westport: Praeger.
- Auerbach, S. (2010). Beyond coffee with the principal: toward leadership for authentic school-family partnerships. *Journal of School Leadership, 20*(6), 728–757.
- Auerbach, S. (2011). Learning from latino families. *Educational Leadership, 68*(8), 16–21.

- Austin, J. L. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós (v.o. 1962).
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Trillas (v.o. 1978).
- Baeck, U.-D. K. (2010). "We are the professionals": A study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323–335.
- Bailey, L. B., Silvern, S. B., Brabham, E., & Ross, M. (2004). The Effects of Interactive Reading Homework and Parent Involvement on Children's Inference Responses. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 173–178. doi:10.1023/B:ECEJ.0000048969.91442.36
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415–438. doi:10.1016/S0022-4405(01)00082-6
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. In M. Díaz & A. Giráldez (Eds.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23–38). Barcelona: Graó.
- Barton, A. C., Drake, C., Perez, J. G., St. Louis, K., & George, M. (2004). Ecologies of Parental Engagement in Urban Education. *Educational Researcher*, 33(4), 3–12. doi:10.3102/0013189X033004003
- Bautista, A. (2003). El proceso transformador de un grupo de madres. De analfabetas a formadoras en audiovisuales. *Revista de Educacion*, 281-301, 281–301.
- Bautista, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343, 589–600.

- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós (v.o. 1986).
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (2008). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial (v.o. 1994).
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la Transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela□: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119–146.
- Bolívar, A. (2014). Building school capacity: Shared leadership and professional learning communities. A research proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147–175. doi:10.4471/ijelm.2014.15
- Bonell, L. (2015). *escuela desde una perspectiva transformadora: un estudio de casos (Tesis doctoral)*. Universidad de Valladolid, Segovia.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI (v.o. 1976).
- Braddock, J. H., & Slavin, R. E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor (v.o. 1996).
- Bruner, J. (2006). *Actos de Significado*. Madrid: Alianza.
- Burton, C. B. (1992). Defining family-centered early education: beliefs of public school, child care, and head start teachers. *Early Education & Development*.

- Campani, G., & Serradell, O. (2010). Grupos culturales: migrantes y minorías culturales en educación. *Revista Educación Y Pedagogía*, 22(56), 57–68.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carreon, G. P., Drake, C., & Barton, A. C. (2005). The importance of presence: immigrant parents' school engagement experiences. *American Educational Research Journal*. doi:10.3102/00028312042003465
- Caspe, M., Lopez, M. E., & Wolos, C. (2007). Family involvement in elementary school children's education. *Family Involvement Makes a Difference. Harvard Family Research Project*, 2.
- Castells, M. (1998). *La era de la información, Vol I La sociedad red, Vol. II El poder de la identidad, y Vol. III Fin de milenio*. Madrid: Alianza.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., & Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education□: connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5(2), 149–177.
- Chavkin, N. (2000). Family and community involvement policies: Teachers can lead the way. *The Clearing House*, 73(5), 287–290.
- Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral (v.o. 1972).
- Chomsky, N. (1988). *Language, mind and politics*. New York: Black Rose Books.
- Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. New York: Cambridge University Press.
- Clark, R. M. (1983). *Family life and school achievement: Why poor black children succeed or fail*. Chicago: University of Chicago Press.

- Cohen-Vogel, L., Goldring, E., & Smrekar, C. (2010). The influence of local conditions on social service partnerships, parent involvement, and community engagement in neighborhood schools. *American Journal of Education*, 117(1), 51–78.
- Comer, J. (1987). New Haven's school-community connection. *Educational Leadership*, March, 13–16.
- Comer, J. (2001). Schools that develop children. *The American Prospect*, 12(7), 33–35.
- Comisión Europea. (2012). *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y social Europeo y al Comité de las Regiones*. Estrasburgo. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_es.pdf
- CREA. (2005). Memoria final del proyecto de investigación: Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones del aula. Proyecto para el plan nacional de Investigación científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (I+D+I). Ministerio de Ciencia y Tecnología. Instituto de la Mujer.
- Daniel-White, K. (2002). Reassessing parent involvement: involving language minority parents in school work at home. *Working Papers in Educational Linguistics*, 18(1), 29–49.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D., Gatlin, S., & Heiling, J. (2005). Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42), 1–51.
- Darling-Hammond, L., & Wei, R. (2009). State of the profession: Study measures status of professional development. *Journal of Staff Development*, 30(2), 42–44.
- Dauber, S. L., & Epstein, J. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53–71). Albany, NY: State University of New York Press.

- Davies, D. (1993). Benefits and barriers to parent involvement: From Portugal to Boston to Liverpool. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 205–216). Albany, NY: State University of New York Press.
- Davies, D., Burch, P., & Johnson, V. R. (1992). Policies to Increase Family-Community Involvement. *Equity and Choice*, 8(3), 48–51.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653–664. doi:10.1037/0022-0663.98.4.653
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H., & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42(6), 445–460. doi:10.1016/j.jsp.2004.07.002
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *Journal of Educational Research*, 98(3), 164–175.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., & Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Ministerio de Educación-Observatorio Estatal de la convivencia.
- Díez Palomar, J., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing immigrant and minority family and community members at the school's centre: The role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184–196.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2013). Investigación-acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 16(3), 115–131.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 233–249.

- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Drummond, K. V., & Stipek, D. (2004). Low-Income Parents' Beliefs about Their Role in Children's Academic Learning. *The Elementary School Journal*, 104(3), 197. doi:10.1086/499749
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568–587.
- Egan, K. (2005). Students' development in theory and practice: The doubtful role of research. *Harvard Educational Review*, 75(1), 25–41. doi:http://dx.doi.org/10.17763/haer.75.1.q8177028482350h4
- Elboj, C., & Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: The case of interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177–189. doi:10.1387/RevPsicodidact.810
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2005). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277–294.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement. In K. Jurrelmann, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: potential and constraints* (pp. 121–136). New York/Berlin: de Gruyter.
- Epstein, J. L. (1991). Effects of teachers' practices of parent involvement on student achievement in reading and math. In S. B. Silvern (Ed.), *Literacy through family, community and school interaction* (pp. 261–276). Greenwich: CT: JAI.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Colorado, USA: Westview Press.

- Epstein, J. L., & Becker, H. J. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *The Elementary School Journal*, 83(2), 103. doi:10.1086/461298
- Epstein, J. L., & Clark, K. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12–18.
- Epstein, J. L., Coates, L., Clark, K., Sanders, G. S., & Simon, B. S. (1997). *School, family and community partnerships. Your handbook for action*. California: Corwin Press.
- Equipo de Comunidades de Aprendizaje de Extremadura. (2012). El proyecto de comunidades de aprendizaje en extremadura. *Periódico Escuela. Monografico Sobre Comunidades de Aprendizaje: Herramientas de Trabajo Para El Profesorado.*, 1, 4–6.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Etxeberria, F., Intxausti, N., & Joaristi, L. (2012). Factors favouring the educational involvement of immigrant families with children in primary education. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 109–135.
- European Commission. (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes* (No. SWD (2012) 374 final). *Commission staff working document, accompanying the document: "Rethinking education"*. Strasbourg. doi:10.1093/carcin/bgt077
- European Commission-Eurostat. (2010). *Combating poverty and social exclusion. A statistical portrait of the European Union 2010*.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367–376.
- Fisher, D., Roach, V., & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 63–78. doi:10.1080/13603110010035843

- Flecha, A., García Carrión, R., & Rudd, R. (2011). Using health literacy in school to overcome inequalities. *European Journal of Education*, 46(2), 209–219.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura Y Educación*, 21(2), 183–196. doi:10.1174/113564009788345899
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura Y Educación*, 21(2), 157–169.
- Flecha, R., Racionero, S., Tintoré, M., & Arbós, A. (2014). Actuaciones de éxito en la universidad. Hacia la excelencia tomando las mejores universidades como modelo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(2), 131–150. doi:10.4471/remie.2014.08
- Flecha, R., & Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. In F. Imbernón (Ed.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 13–27). Barcelona: GRAÓ.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI (v.o. 1970).
- García Fernández, J. A., & Moreno Herrero, I. (Eds.). (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid: Catarata.

- García-Bacete, F.-J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura Y Educación*, 18(3-4), 247–265.
- García-Fernández, J. A. (2013). La investigación acción participativa, herramienta de formación de los profesionales de la educación para una educación inclusiva. *Revista Asociación de Enseñantes Con Gitanos*, 30, 117–128.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 275–291.
- Garvín, R., Fernández González, S., & González Manzanero, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: con el libro en la mano. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15(4), 113–118.
- Gatt, S., Puigdemívol, I., & Molina, S. (2010). Mead's contributions to learner's identities. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 223–238.
- Gay, G. (2011). *Culturally responsive teaching*. New York, NY: Teachers College Press.
- General Teaching Council for England. (2005). *Continuing professional development*.
- Gibson, E. J., & Levin, H. (1975). *The psychology of reading*. Cambridge, MA, US: The MIT press.
- Giddens, A. (1998). *La construcción de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu (v.o. 1984).
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós (v.o. 1992).
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gomez, a., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation Through Research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245. doi:10.1177/1077800410397802

- Gómez González, A., & Holford, J. (2010). Contribuciones al éxito educativo desde la metodología comunicativa. *Revista Educación Y Pedagogía*, 22, 21–30.
- Gómez, J. (2004). Metodología comunicativa crítica. In R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- González Manzanero, V. (2010). *Las tertulias dialógicas en la formación permanente del profesorado. Posibilidades transformadoras para una atención a la diversidad más inclusiva (proyecto de investigación predoctoral para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados)*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *School Community Journal*, 16(1), 117–129.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279–288.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *Elementary School Journal*, 99(1), 53–80.
- Griffith, J. (2001). Principal leadership of parent involvement. *Journal of Educational Administration*, 39(2), 162–186.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538–548. doi:10.1037/0022-0663.89.3.538
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237–252.

- Gronn, P. (2000). Distributed properties a new architecture for leadership. *Educational Management Administration Leadership*, 28(3), 317–338. doi:10.1177/0263211X000283006
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la Acción Comunicativa, Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social y Vol. II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Halsey, P. (2005). Parent involvement in junior high school: A failure to communicate. *American Secondary Education*, 34(1), 57–70.
- Hardin, D. M., & Littlejohn, W. (1994). Family-school collaboration: Elements of effectiveness and program models. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 39(1), 4–8.
- Hargreaves, A. (2000). Profesionales y padres: ¿Enemigos personales o aliados públicos? *Perspectivas*, 30(2), 221–234.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080.
- Hargreaves, D. H. (2007). Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects (The teacher training agency lecture, 1996). In M. Hammersley (Ed.), *Educational Research and Evidence-Based Practice* (pp. 3–17). Milton Keynes: Open University. Sage.
- Henderson, A. T., Carson, J., Avallone, P., & Whipple, M. (2011). Making the Most of School-Family Compacts. *Educational Leadership*, 68(8), 48–53.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement. Annual Synthesis, 2002*. Washington, DC: National Centre for Family & Community Connections with Schools. Institute of Education Sciences.
- Herrero, C., & Brown, M. (2010). Distributed cognition in community-based education. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 253–268.

- Hess, R. S., Molina, A. M., & Kozleski, E. B. (2006). Until somebody hears me: parent voice and advocacy in special educational decision making. *British Journal of Special Education*, 33(3), 148–157. doi:10.1111/j.1467-8578.2006.00430.x
- Hill, N. E., & Craft, S. a. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 74–83. doi:10.1037/0022-0663.95.1.74
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161–164. doi:10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x
- Hoover-Dempsey, K. V, Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., Dejong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209.
- Hoover-Dempsey, K. V, & Sandler, H. M. (1997a). Why do parents become involved in their children ' s education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
- Hoover-Dempsey, K. V, Walker, J. M. ., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843–867. doi:10.1016/S0742-051X(02)00047-1
- Hoover-Dempsey, K. V, Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/62085260?accountid=14609>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997b). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
- Hornby, G. (1995). *Working with parents of children with special needs*. London: Cassell.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to Parental Involvement in Education: An Explanatory Model. *Educational Review*, 63(1), 37–52.

- Hughes, J. N., Gleason, K. A., & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology, 43*(4), 303–320. doi:10.1016/j.jsp.2005.07.001
- Imbernón, F. (1999). *La educación en el siglo XXI Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F. (2007). *10 Ideas clave: La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: GRAÓ.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. (M. de Educación, Ed.). Madrid.
- INCLUD-ED Consortium. (2012). *Final INCLUD-ED Report*.
- Ireson, J., Hallam, S., & Hurley, C. (2005). What are the effects of ability grouping on GCSE attainment? *British Educational Research Journal, 31*(4), 443–458.
- Iturbe, X. (2012). La comunidad educativa como clave formativa en el CEIP Lekeitio. *Periódico Escuela. Monografico Sobre Comunidades de Aprendizaje: Herramientas de Trabajo Para El Profesorado.*, 1, 7–8.
- Jacobs, J. E., & Bleeker, M. M. (2004). Girls' and boys' developing interests in math and science: do parents matter? *New Directions for Child and Adolescent Development, 106*, 5–21. doi:10.1002/cd.113
- Jaussi, M. L. (2012). La formación del profesorado. *Periódico Escuela. Monografico Sobre Comunidades de Aprendizaje: Herramientas de Trabajo Para El Profesorado.*, 1, 1–2.
- Jeynes, W. H. (2003). A Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Childrens' academic achievement. *Education and Urban Society, 35*(2), 202–218.
- Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education, 40*(3), 237–269. doi:10.1177/0042085905274540

- Jeynes, W. H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112(3), 747–774.
- Ji, C. S., & Koblinsky, S. A. (2009). Parent Involvement in Children's Education: An Exploratory Study of Urban, Chinese Immigrant Families. *Urban Education*, 44(6), 687–709.
- Kelley-Laine, K. (1998). Parents as partners in schooling: The current state of affairs. *Childhood Education*, 74(6), 342–345.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80–102. doi:10.1016/j.edurev.2009.02.003
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501–523. doi:10.1016/S0022-4405(00)00050-9
- Kosunen, T., & Mikkola, A. (2002). Building a Science of Teaching: How objectives and reality meet in Finnish teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 25(2), 135–150. doi:10.1080/0261976022000035674
- Kreider, H., Caspe, M., Kennedy, S., & Weiss, H. (2007). Family involvement in middle and high school students' education. *Harvard Family Research Project*, 12.
- Krüger, K. (2006). El concepto de sociedad del conocimiento. *Revista Bibliográfica de Geografía Y Ciencias Sociales*, XI(683).
- Lather, P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange*, 17(4), 63–84.
- Lawson, M. (2003). School-family relations in context parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77–133.

- Lazar, A., & Slostad, F. (2009). How to overcome obstacles to parent-teacher partnerships. *The Clearing House*, 72, 206–210.
- Lewis, L., Kim, Y. A., & Bey, J. A. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(1), 221–234.
- Lindle, J. C. (1989). What do parents want from principals and teachers? *Educational Leadership*, 47(2), 12–14.
- Linse, C. T. (2010). Creating taxonomies to improve school-home connections with families of culturally and linguistically diverse learners. *Education and Urban Society*, 43(6), 651–670.
- López, G., Scribner, J. D., & Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining parental involvement□: Lessons from high-performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, 38(2), 253–288.
- López, L., & Nogales, E. (2012). Formarnos para transformar. El origen de las CDA en Sevilla. *Periódico Escuela. Monografico Sobre Comunidades de Aprendizaje: Herramientas de Trabajo Para El Profesorado.*, 1, 6–7.
- Loroño, M. A., Alonso-Olea, M. J., & Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educacion*, 352, 309–329.
- Love, F. E. (1996). Communicating with parents: What beginning teachers can do. *College Student Journal*, 30(4), 440–444.
- Loza, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 66–69.
- Lytle, R. K., & Bordin, J. (2001). Enhancing the IEP team: Strategies for parents and professionals. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 40–45.
- Mapp, K. L. (2003). Having their say: Parents describe why and how they are engaged in their children's learning. *The School Community Journal*, 13(1), 35–64.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505–519. doi:10.1002/pits.1039

- Martínez Gutiérrez, B., & Niemela, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación Y Pedagogía*, 22(56), 69–78.
- Martínez-Bonafé, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Profesorado, Revista de Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 12(1), 1–10.
- . In R. Bisquerra (Ed.), *Investigación-acción y currículo*. Madrid: La Muralla.
- McKenna, M. K., & Millen, J. (2013). Look! Listen! Learn! Parent narratives and grounded theory models of parent voice, presence, and engagement in K-12 education. *School Community Journal*, 23(1), 9–48.
- McKernan, J. (1996). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- McLaughlin, M., & Shields, P. (1987). Involving Low-Income Parents in the Schools: A Role for Policy?. *Phi Delta Kappan*, 69(2), 156–160.
- McNaughton, D., & Vostal, B. R. (2010). Using active listening to improve collaboration with parents: The LAFF Don't CRY strategy. *Intervention in School and Clinic*, 45(4), 251–256.
- Mead, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- MECD. (2013). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia educación y formación 2020. Informe español 2013*.
- MECD-INEE. (2013). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013. Informe Español*. Madrid.
- Merton, R. K. (1990). *A hombros de gigantes*. Barcelona: Península (v.o. 1985).
- Mestry, R., & Grobler, B. (2007). Collaboration and communication as effective strategies for parent involvement in public schools. *Educational Research and Reviews*, 2(7), 176–185.

- Michael, M. G., Arnold, K. D., Magliocca, L. A., & Miller, S. (1992). Influences on teachers' attitudes of the parents' role as collaborator. *Remedial and Special Education, 13*(2), 24–30,39.
- Moosa, S., Karabenick, S. a, & Adams, L. (2001). Teacher perceptions of arab parent involvement in elementary schools. *School Community Journal, 11*(2), 7–26.
- Morrison, E. F., Rimm-Kauffman, S., & Pianta, R. C. (2003). A longitudinal study of mother–child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology, 41*(3), 185–200. doi:10.1016/S0022-4405(03)00044-X
- Mutch, C., & Collins, S. (2012). Partners in learning: Schools' engagement with parents, families, and communities in New Zealand. *School Community Journal, 22*(1), 167–187.
- Nakagawa, K. (2000). Unthreading the ties that bind: Questioning the discourse of parent involvement. *Educational Policy, 14*(4), 443–472.
- Nye, C., Turner, H., & Schwartz, J. (2006). *Approaches to parent involvement for improving the academic performance of elementary school age children*. London. doi:10.4073/csr.2006.4
- OCDE. (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*.
- OECD. (2007). *PISA 2006 Science competencies for tomorrow's world*.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publishing.
- Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista Signos, 43*, 279–294. doi:10.4067/S0718-09342010000400002
- Oostdam, R., & Hooge, E. (2013). Making the difference with active parenting; forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 337–351.

- Ovando, M., & Abrego, M. (1996). Parental involvement in a majority/minority context: lessons from the field. (*ERIC Document Reproduction Service No. EA028357*). Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED407728>
- Padrós, M., & Flecha, R. (2014). Towards a conceptualization of dialogic leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 207–226. doi:<http://dx.doi.org/10.4471/ijelm.2014.17>.
- Payne, C. M., & Kaba, M. (2007). So much reform, so little change: Building–level obstacles to urban school reform. *Education Policy for the 21st Century*, 37(3/4), 239–278.
- Peña, D. C. (2000). Parent involvement: influencing factors and implications. *Journal of Educational Research*, 94, 42–54.
- Pérez Gómez, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. In A. Gimeno Sacristán, Jj.; Pérez Gómez (Ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (2ª Edición., pp. 95–138). Madrid: Akal.
- Informe español*. (2007).
- Prawat, R. S., & Floden, R. E. (1994). Philosophical perspectives on constructivist view of learning. *Educational Psychologist*, 29(1), 37–48.
- Price-Mitchell, M. (2009). Boundary dynamics: Implications for building parent-school partnerships. *The School Community Journal*, 19(2), 9–26.
- Puigvert, L., Christou, M., & Holford, J. (2012). Critical communicative methodology: Including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42(4), 513–526. doi:10.1080/0305764X.2012.733341
- Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43, 295–309. doi:10.4067/S0718-09342010000400003
- Purcell-Gates, V. (1995). *Other people's words: the cycle of low literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Racionero, S., & Padrós, M. (2010). The dialogic turn in educational psychology. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 143–162.
- Radziszewka, B., & Rogoff, B. (1991). Children's guided participation in planning imaginary errands with skilled adult or peer partners. *Developmental Psychology*, 27(3), 381–389.
- Raffaele, L. M., & Knoff, H. M. (1999). Improving home-school collaboration with disadvantaged families: organizational principles, perspectives, and approaches. *School Psychology Review*, 28(3), 448–466.
- Ramis, M., & Krastina, L. (2010). Cultural intelligence in the school. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 239–252.
- Redding, S. (2000). *Familias y centros escolares. Serie de Prácticas Educativas - 2*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación (IBE).
- Reed, R. P., Jones, K. P., Walker, J. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2000). Parents' motivations for involvement in children's education: Testing a theoretical model. *Paper Presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 24-28, 2000)*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED444109).
- Rivas, J. I., Leite, A. E., & Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356(Septiembre-diciembre), 161–183.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. España. Madrid: Síntesis.
- Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3598793>
- Roca, E. (2012). Seminario: Estrategias para la escuela inclusiva. (*Equipo de Comunidades de Aprendizaje de Extremadura, 2012, p.5*)., 1, 3–4.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós (v.o. 1990).

- Rogoff, B., Goodman Turkkanis, C., & Bartlett, L. (Eds.). (2001). *Learning together: children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª Edición.). Universidad de Deusto.
- Ryan, M., & Ryan, M. (2013). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 32(2), 244–257. doi:10.1080/07294360.2012.661704
- Sáez, J., & Molina, J. . (2006). *Pedagogía social. Pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Sánchez Delgado, P. (Ed.). (2005a). *Enseñar y aprender*. Ediciones Témpora.
- Sánchez Delgado, P. (2005b). La investigación sobre la formación del profesorado. In P. Sánchez Delgado (Ed.), *Enseñar y aprender* (pp. 225–242). Madrid: Ediciones Témpora.
- Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (1998). International Perspectives on School Family Community Partnerships. *Childhood Education*, 74(6), 340–341. doi:10.1080/00094056.1998.10521145
- Sayeski, K. (2013). A new era of teacher education introduction to the teacher education column. *Intervention in School and Clinic*.
- Scheerens, J. (Ed.). (2010). Teachers' Professional Development. Europe in international comparison. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Luxembourg: European Union-OECD. doi:10.2766/63494
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós-MEC (v.o. 1987).
- Scribner, J. D., Young, M. D., & Pedroza, A. (1999). Building collaborative relationships with parents. In P. Reyes, J. D. Scribner, & A. Paredes-Scribner (Eds.), *Lessons from high-performing Hispanic schools: Creating learning communities* (pp. 36–60). New York: NY: Teachers College Press.

- Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Ediciones Cátedra (v.o. 1969).
- Searle, J., & Soler, M. (2004). *Lenguaje y Ciencias Sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure.
- Seitsinger, A. M., Felner, R. D., Brand, S., & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology, 46*(4), 477–505. doi:10.1016/j.jsp.2007.11.001
- Seligman, M. (2000). *Conducting effective conferences with parents of children with disabilities*. New York: Guilford.
- Senechal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children ' s reading skill□: a five-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445–460. doi:10.1111/1467-8624.00417
- Shields, C. M. (2000). Learning from difference: considerations for schools as communities. *Curriculum Inquiry, 30*(3), 275–294.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly, 46*(4), 558–589. doi:10.1177/0013161X10375609
- Smrekar, C., & Cohen-Vogel, L. (2001). The voices of parents: Rethinking the intersection of family and school. *Peabody Journal of Education, 76*(2), 75–100.
- Sohn, S., & Wang, C. X. (2006). Immigrant Parents' Involvement in American Schools: Perspectives from Korean Mothers. *Early Childhood Education Journal, 34*(2), 125–132.
- Soler, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. In A. Teberosky & M. Soler (Eds.), *Contextos de alfabetización familiar* (pp. 47–63). Barcelona: ICE/Horsari.
- Soler, M. (2004). Reading to share: Accounting for others in dialogic literary gatherings. In M.-C. Bertau (Ed.), *Aspects of the dialogical Self. International Cultural-Historical Human Sciences* (pp. 157–183). Berlin: Lehmanns Media.

- Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista Signos*, 43(2), 363–375.
- Spillane, J., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253–281. doi:10.1086/656300
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. In K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research (3rd ed.)*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stright, A. D., Neitzel, C., Sears, K. G., & Hoke-Sinex, L. (2001). Instruction begins in the home: Relations between parental instruction and children's self-regulation in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 456–466. doi:10.1037/0022-0663.93.3.456
- Swick, K. J., & McKnight, S. (1989). Characteristics of kindergarten teachers who promote parent involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 19–29. doi:10.1016/S0885-2006(89)90038-0
- Taberner, J. (2012). *Familia y educación. Instituciones reflexivas en una sociedad cambiante*. Madrid: Tecnos.
- Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación En Educación*, 7(14), 113. doi:10.11144/Javeriana.M7-14.IDEP
- Tryggvason, M. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 369–382. doi:10.1080/02619760903242491
- Tveit, A. D. (2009). A parental voice: parents as equal and dependent--rhetoric about parents, teachers, and their conversations. *Educational Review*, 61(3), 289–300.

- Valencia, R. R. (1997). Conceptualizing the notion of deficit thinking. In R. R. Valencia (Ed.), *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(October), 17–33. doi:10.1080/0305764X.2012.749213
- Valls, R., & Padrós, M. (2011). Using Dialogic Research to Overcome Poverty□: from principles to action. *European Journal of Education*, 46(2), 173–183. doi:10.1111/j.1465-3435.2011.01473.x
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71–87. Retrieved from <http://www.rieoei.org/rie46a04.htm>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea books.
- Vázquez, T. (2015). *Análisis de los elementos de la formación docente continua que genera amistades que influyen en la mejora de la educación (Trabajo final de máster)*. Universidad de Valencia, Valencia.
- Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós (v.o. 1934).
- Vygotski, L. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (Tercera re.). Barcelona: Crítica.
- Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V, Whetsel, D. R., & Green, C. L. (2004). Parental Involvement in Homework: a review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project. doi:10.1207/S15326985EP3603
- Warren, M. R. (2005). Communities and schools: A new view of urban education reform. *Harvard Educational Review*, 75(2), 133–139.

- Warren, M. R., Hong, S., Rubin, C. H., & Uy, P. S. (2009). Beyond the bake sale: a community-based relational approach to parent engagement in schools. *Teachers College Record*, 111(9), 2209–2254.
- Watkins, T. J. (1997). Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *The Journal of Educational Research*, 91(1), 3–14. doi:10.1080/00220679709597515
- Weiss, H., Caspe, M., & Lopez, M. E. (2006). Family involvement in early childhood education. *Family Involvement Makes a Difference, 1. Harvard Family Research Project*.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E., McDermot, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice* (1st ed.). Harvard Business Press.
- Wesley, P., Buysse, V., & Tyndall, S. (1997). Family and professional perspectives on early intervention. An exploration using focus groups. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(4), 435–456.
- Williams, D. L., & Chavkin, N. F. (1989). Essential elements of strong parent involvement programs. *Educational Leadership*, 47(2), 18–20.
- Wineburg, M. S. (2006). Evidence in teacher preparation: establishing a framework for accountability. *Journal of Teacher Education*, 57(1), 51–64. doi:10.1177/0022487105284475
- Young, M. D. (1998). Importance of trust in increasing parental involvement and student achievement in Mexican American communities. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, 13–17.
- Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44–49.
- Zeichner, K. M. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. In P. Manzano (Ed.), *Volver a pensar la*

educación. Congreso internacional de didáctica. Vol. II. (pp. 384–396). Madrid: Morata.

Zeichner, K. M. (2012). The Turn Once Again Toward Practice-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376–382. doi:10.1177/0022487112445789

ANEXOS

- Anexo 1** Libros recomendados para las TPDs.
- Anexo 2** Ficha de participación en la Tertulia Pedagógica Dialógica
- Anexo 3** Guion entrevista Profesorado
- Anexo 4** Guion entrevista Familiares
- Anexo 5** Guion entrevista Técnicos del Ayuntamiento
- Anexo 6** Guion entrevista Alumnado
- Anexo 7** Guion entrevista Coordinador de otras experiencias de formación basadas en Tertulias Pedagógicas Dialógicas
- Anexo 8** Guion Grupo de Discusión
- Anexo 9** Transcripciones. *(En documento digital adjunto CD).*
- Anexo 10** Categorización. *(En documento digital adjunto CD).*

ANEXO 1: Libros recomendados para las Tertulias Pedagógicas Dialógicas⁴³

Referencias básicas

Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.

Racionero, S; Ortega, S; García, R; Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia Editorial.

Ediciones en español

Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Barcelona: Paidós

Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.

Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I y II. Madrid: Taurus

Mead, G. H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.

Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotski, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Ediciones en inglés

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gomez, J. (2015). *Radical Love: A Revolution for the 21st Century*. New York: Peter Lang.

⁴³ Fuente: CREA-UB en <http://utopiadream.info/ca/2015/04/16/libros-para-las-tertulias-pedagogicas-dialogicas/>

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. V. 1. Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.

Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action. V.2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self & society*. Chicago: University of Chicago Press.

Vygotski, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge: M.I.T. Press
Massachusetts Institute of Technology.

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ANEXO 2: Ficha de participación en la Tertulia Pedagógica Dialógica

CURSO ESCOLAR:	CENTRO EDUCATIVO:
NOMBRE:	
EDAD:	
PERFIL DEL O LA PARTICIPANTE (puede señalar más de una opción):	
Estudiante <input type="checkbox"/> Docente <input type="checkbox"/> Familiar <input type="checkbox"/> Especificar cuál (padre/madre, abuelo/a...) _____ Otros/as agentes de la comunidad (especificar cuál: técnico/a del ayuntamiento, asociaciones del barrio, educador/a social...) _____ _____	
NIVEL DE ESTUDIOS ALCANZADOS:	
Elementales/ obligatorios <input type="checkbox"/> Grado Medio/Bachillerato <input type="checkbox"/> Formación Profesional <input type="checkbox"/> Universitarios <input type="checkbox"/>	
¿Forma parte del algún órgano de participación de su centro educativo? (AMPA, Consejo Escolar, Comisiones...) No <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> Indicar cuál) _____ _____	
SOLO PARA PROFESORADO:	
Etapa educativa en la que trabaja (Educación infantil, primaria, secundaria, FP, universidad...): _____ _____	
Especialidad/es que imparte: _____ _____	
Otras especialidades/habilitaciones que posee: _____ _____	
¿Forma parte del equipo directivo? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
Años de experiencia docente: _____	
Motivos que le impulsaron a participar en esta tertulia:	
¿Ha participado previamente en alguna tertulia dialógica? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
Indique qué tipo (literaria, pedagógica...) y cuánto tiempo _____	

ANEXO 3: Guion Entrevista Profesorado

FECHA:
LUGAR:
PARTICIPANTE:
CENTRO:

CONTEXTUALIZACIÓN

¿Cuánto tiempo llevas activo/a en el cuerpo de maestros?

¿En qué centro del municipio trabajas?

¿Compartes espacio en algún órgano de representación y participación con otras personas de la comunidad? Consejo Escolar, Comisiones...¿desde cuándo?

¿Participas en otros organismos o actividades educativas del municipio?. ¿Desde cuándo?

BLOQUE 1: NECESIDADES FORMATIVAS DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES

Comenzaremos hablando de otras actividades de formación en las que has participado previamente. Por ejemplo: cursos, jornadas, seminarios, congresos, etc. Me gustaría que habláramos de ellas en relación a la acción formativa en base a tertulias dialógicas en la que has estado participando. Diferencias en su organización, en sus contenidos, en su dinámica, en sus resultados...

¿En qué modalidades de formación permanente del profesorado (cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centro, jornadas o congresos...) has participado previamente?

¿Qué defectos, dificultades o carencias encuentras en las modalidades formativas en las que has participado previamente?

¿Qué necesidades formativas encuentras que no han sido satisfechas con los modelos de formación anteriores? // ¿En qué consideras que necesitas seguir formándote para mejorar tu acción docente?

BLOQUE 2: LA TERTULIA DIALÓGICA COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE Y COMUNITARIA

¿Habías participado previamente en alguna tertulia dialógica? En caso afirmativo ¿de qué tipo: literaria, pedagógica, musical...?

¿Habías participado en alguna otra formación compartida con familias y/u otros agentes educativos?

Explica con tus palabras qué es para ti la tertulia y su dinámica de funcionamiento Podemos hablar del...

Tipo de personas que asisten a ellas. ¿Cuál es tu opinión al respecto?

Tipo de textos que se leen. ¿Qué te parecen?

Cómo es la participación y las aportaciones

Conexión Teoría-Práctica

Si tuvieras que quedarte con un rasgo de la tertulia, ¿cuál destacarías?

¿Crees que esta formación conjunta está acercando posturas entre familiares, profesorado y Ayuntamiento? ¿cómo y de qué tipo?//¿Consideras que las tertulias pueden mejorar las relaciones y poner en práctica actuaciones educativas conjuntas entre los y las distintas agentes educativos?

¿Percibes en este espacio muestras de ayuda mutua y solidaridad? ¿Has recibido personalmente, (puede ser fuera de la tertulia) apoyo o ayuda por parte de otros/as participantes ante dificultades que compartes o planteas? Pon algún ejemplo

¿qué te está aportando?

¿Qué tipo de textos leéis?

¿Habías leído anteriormente por iniciativa personal este tipo de textos?

¿Ha habido diferencias entre la lectura e interpretación previa individual y la comprensión obtenida tras la tertulia? ¿Qué diferencias encuentras?

¿Consideras que la dinámica de la tertulia genera un tipo de participación diferente al de otras estrategias de formación permanente? Explica lo que percibes en relación a la participación.

En esta tertulia participan Profesorado, Familiares, alumnado, técnicos/as de educación del Ayuntamiento... ¿Qué opinas de esta diversidad en los participantes?

¿Crees que la diversidad influye de alguna manera en los aprendizajes, en la dinámica o en otros aspectos? Explícalo

¿Crees que el profesorado mantiene un estatus de mayor poder en esta formación? o ¿Sientes que la tertulia facilita un diálogo más equilibrado e igualitario entre familiares y profesorado?

¿Consideras que tus aportaciones son tenidas en cuenta? ¿por qué?.

¿Qué crees que estás aportando al resto de participantes en las tertulias? (al resto de profesorado, familias, técnicos del Ayuntamiento...)

¿Crees que esta formación conjunta está acercando posturas entre familiares, profesorado y Ayuntamiento? ¿cómo y de qué tipo?

¿Consideras que las tertulias pueden mejorar las relaciones y poner en práctica actuaciones educativas conjuntas entre los y las distintas agentes educativos?

¿Qué te está aportando esta tertulia?.

¿En qué medida las tertulias dialógicas están contribuyendo a cubrir las necesidades formativas de las que hablábamos anteriormente?.

¿Este espacio formativo está permitiéndote realizar una conexión teoría-práctica?

¿Sientes que esta formación te está ofreciendo soluciones a problemas o dificultades de tu acción docente? ¿de qué tipo?

¿Crees que ofrece posibles soluciones a las dificultades o problemas que están presentes en tu centro educativo o que pueden encontrarse en otros centros actualmente?

¿Consideras que esta formación te motiva y da más sentido a tu labor docente?

¿Percibes en este espacio muestras de ayuda mutua y solidaridad? ¿Has recibido personalmente, (puede ser fuera de la tertulia) apoyo o ayuda por parte de otros/as participantes ante dificultades que compartes o planteas?

BLOQUE 3: POSIBILIDADES TRANSFORMADORAS DE LA TERTULIA

3.1. Ámbito de la reflexión y valoración crítica:

¿Sobre qué aspectos te está haciendo reflexionar la tertulia o qué tipo de análisis estás haciendo en base a ella?

Puede concretarse con las siguientes cuestiones:

La participación en la tertulia ¿te permite hacer un análisis más crítico de la **situación** actual del **sistema educativo**?

¿Te ha hecho reflexionar sobre **la respuesta educativa** que se está dando **en tu centro** educativo y valorar más determinado tipo de prácticas, ver qué cosas podrían mejorar, valorar alternativas, etc.?

¿Está contribuyendo a una reflexión y análisis crítico sobre **tu propia acción docente**?

3.2. Cambio de Percepción-Transformación de estereotipos y prejuicios

Tras tu paso por la tertulia,

¿Ha cambiado en algo tu percepción y tu opinión sobre la figura del/la docente?

¿Ha cambiado tu percepción/mirada sobre el papel de las familias en la educación? Explicalo

¿Y sobre otros/as agentes sociales de la comunidad, Ayuntamiento...? Explícalo

Desde que comenzó esta formación, ¿Ha cambiado tu percepción sobre el rol que ejerces y cuál debe ser tu papel en una propuesta educativa que pretenda ser más eficiente y equitativa?

Compartir el espacio de la tertulia con otros/as agentes educativos:

¿Te ha permitido conocer más a fondo las preocupaciones y demandas de las familias?

¿Ha cambiado tu percepción del papel que desempeñan o pueden llegar a desempeñar las familias dentro y fuera del centro educativo y el valor de su participación para el éxito educativo de todos los niños y niñas?

¿Ha cambiado tu percepción sobre la labor educativa que desempeñan y pueden llegar a desempeñar otros/as agentes sociales de la comunidad como los/as técnicos de educación del Ayuntamiento?

¿Consideras que una mayor coordinación con el resto de agentes educativos y sociales, incluso, un trabajo conjunto en el centro y dentro de tu propia aula, mejoraría el aprendizaje de tu alumnado?

3.3. Transformación de las Actuaciones Educativas

Desde que participas en este espacio formativo, ¿has introducido cambios en tus actuaciones educativas? Descríbelo con ejemplos

Desde que participas en este espacio formativo, ¿ha cambiado la relación que mantienes con las familias de tu alumnado?

¿y con tu propio alumnado?

¿Has comenzado a coordinar más acciones educativas con las familias o con otros/otras agentes educativos?

¿Has comenzado a implementar alguna de las actuaciones de éxito del convenio INCLUD-ED?
¿Cuáles?

¿Has introducido otros cambios organizativos o en los procesos de enseñanza-aprendizaje encaminados a mejorar la convivencia y los aprendizajes de todo tu alumnado? En caso afirmativo, pon ejemplos.

¿Has introducido cambios en el modelo de atención a la diversidad de una forma más inclusiva? (apoyos que se dan, quién los da, cambio en las adaptaciones curriculares, etc.)

En caso de que en tu centro no se hayan puesto en marcha ¿Has hecho algún tipo de demanda en esta línea?

En función de los textos leídos y de tu participación en la tertulia ¿has introducido algún cambio en las actuaciones educativas relacionadas con el aprendizaje dialógico? (por ejemplo, favorecer mayores procesos de indagación y diálogo entre iguales, mantener altas expectativas hacia todo el alumnado y comunicárselas, utilizar un lenguaje más inclusivo, etc.

3.4. Transformaciones personales

Y en tu vida personal o en tu persona, ¿se ha producido algún cambio?

¿Consideras que la tertulia ha producido en ti algún cambio a nivel personal?

¿Han cambiado las relaciones que mantienes con tu entorno: pareja, familiar, compañeros de trabajo, hijos...?

¿Te has ido incorporando y participando de forma más activa en tu centro, barrio o comunidad?

3.5. Transformaciones colectivas, del contexto

A raíz de la participación en este espacio formativo, ¿estás demandando o impulsando cambios o actuaciones educativas más globales? Por ejemplo, en tu ciclo, centro educativo, en tu barrio, etc.

¿En qué medida consideras que las tertulias están contribuyendo o podría contribuir al desarrollo del Proyecto INCLUD-ED en el municipio?

¿Consideras que este proyecto puede llegar a transformar la realidad educativa del municipio de Rivas?

BLOQUE 4: PROPUESTAS DE MEJORA

¿Mejorarías algo en la dinámica de las tertulias?

¿En qué medida quedan cubiertas tus necesidades formativas? ¿Es necesario complementarla con otras actuaciones formativas?

¿Qué propuestas harías para continuar y mejorar las actuaciones del convenio de colaboración INCLUD-ED - Rivas?

PARA FINALIZAR

¿Crees que sería necesario que estas tertulias pedagógicas se extendieran a otros centros y comunidades educativas?

¿Seguirás participando el próximo curso? ¿Por qué?

¿Quieres añadir algo más?

ANEXO 4: Guion Entrevista Familiares

FECHA:

LUGAR:

PARTICIPANTE:

CENTRO:

CONTEXTUALIZACIÓN

¿En qué centros se escolarizan tus hijos/as o familiares?

¿Cuánto tiempo llevas formando parte de la comunidad educativa?

¿Pertenece a algún órgano de representación de familiares o de participación en el/los centro/s? AMPA, Consejo Escolar, Comisiones...¿desde cuándo?

¿En qué actividades del centro participas? ¿desde cuándo?

¿Participas en otros organismos o actividades educativas del municipio, aparte del Consejo Asesor INCLUD-ED?.

BLOQUE 1: NECESIDADES FORMATIVAS DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES

Comenzaremos hablando de otras actividades de formación en las que has participado previamente. Por ejemplo: cursos, jornadas, escuela de padres, etc. Háblame de ellas

¿Has podido participar previamente en alguna modalidad formativa vinculada a la mejora de la educación de tus hijos/as?. ¿En cuál?

¿Qué defectos, dificultades o carencias encuentras en las ofertas formativas en las que has participado previamente?

¿Consideras que necesitas seguir formándote para mejorar tu acción educativa diaria? ¿en qué? // ¿Qué necesidades de formación encuentras que no han sido satisfechas con los modelos formativos anteriores?

BLOQUE 2: LA TERTULIA DIALÓGICA COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE Y COMUNITARIA

Señala los rasgos identificativos de las tertulias pedagógicas dialógicas a los que das más valor. Podemos hablar del...

Tipo de personas que asisten a ellas

Tipo de textos que se leen. ¿Qué te parecen?

Cómo es la participación y las aportaciones

¿qué te está aportando?

Si tuvieras que quedarte con un rasgo de la tertulia, ¿cuál destacarías?

Si no se habla de los siguientes aspectos, preguntaremos por:

¿Consideras que la dinámica de la tertulia genera un tipo de participación diferente al de otras modalidades formativas? Explica lo que percibes

En esta tertulia participan Profesorado, Familiares, alumnado, técnicos/as de educación del Ayuntamiento... ¿Qué opinas de esta diversidad en los participantes?

¿Crees que la diversidad influye de alguna manera en los aprendizajes? Explícalo

¿Sientes que esta formación te está ofreciendo soluciones a problemas de tu acción educativa que hasta el momento no sabías cómo resolver? ¿a cuáles?

¿Crees que las tertulias pueden ofrecer soluciones a las dificultades que en estos momentos encuentran los centros de tus hijos/familiares o del municipio?

¿Qué opinas de que en esta tertulia se lean artículos científicos que hacen referencia a investigaciones educativas de gran impacto actualmente así como textos con las teorías educativas y sociales más relevantes?

¿Habías leído anteriormente por iniciativa personal este tipo de textos?

¿Ha habido diferencias entre la lectura e interpretación previa individual y la comprensión obtenida tras la tertulia? ¿Qué diferencias encuentras?

¿Influye de alguna forma en tu motivación respecto a la labor educativa que desempeñas en tu hogar o a tu participación en los centros educativos de tus hijos/familiares o del municipio? ¿cómo?

¿Consideras que el profesorado mantiene un estatus de mayor poder en esta formación? o

¿Sientes que la tertulia facilita un diálogo más equilibrado e igualitario entre familiares y profesorado?

¿Consideras que tus aportaciones son tenidas en cuenta? ¿por qué?. ¿qué crees que estás aportando al resto de participantes en las tertulias? (otras familias, profesorado, técnicos del Ayuntamiento...)

¿Crees que esta formación conjunta está acercando posturas entre familiares, profesorado y Ayuntamiento? ¿cómo y de qué tipo?//¿Consideras que las tertulias pueden mejorar las relaciones y poner en práctica actuaciones educativas conjuntas entre los y las distintas agentes educativos?

¿Percibes en este espacio muestras de ayuda mutua y solidaridad? ¿Has recibido personalmente, (puede ser fuera de la tertulia) apoyo o ayuda por parte de otros/as participantes ante dificultades que compartes o planteas? Pon algún ejemplo

BLOQUE 3: POSIBILIDADES TRANSFORMADORAS DE LA TERTULIA

3.1. Ámbito de la reflexión y valoración crítica:

¿A qué reflexiones te han ido llevando las tertulias a las que has asistido, las lecturas realizadas, etc.?

La participación en la tertulia ¿te permite hacer un análisis más crítico de la situación social y educativa que te rodea?

¿Te ha hecho reflexionar sobre la respuesta educativa que se está dando en el centro educativo al que acuden tus hijos/as o familiares? ¿Sobre qué aspectos? (ejemplos: valorar más determinado tipo de prácticas, ver qué cosas podrían mejorar, valorar alternativas, etc.)

¿Está contribuyendo a una reflexión y análisis crítico sobre tu propia actuación educativa – como madre/padre, abuelo/abuela, familiar-? En caso afirmativo, ¿qué aspectos te estás replanteando?

3.2. Cambio de Percepción-Transformación de estereotipos y prejuicios

Tras tu paso por la tertulia,

¿Ha cambiado en algo tu percepción y tu opinión sobre el profesorado? Explícalo

¿Ha cambiado tu percepción sobre el papel que representáis las familias en la escuela? Explícalo

Desde que participas en este espacio formativo, ¿podrías afirmar que ha cambiado tu percepción sobre la figura del profesorado, el papel que desempeñan, etc.? En caso afirmativo, ¿en qué sentido?

¿Entiendes más sus preocupaciones y las dificultades a las que se enfrentan día a día?

¿Ves diferencias entre el profesorado que trabaja en los centros de tus hijos o familiares y al que participa en esta tertulia? En relación a motivación, compromiso, implicación, reflexión...

Desde que participas en las tertulias ¿ha cambiado tu percepción sobre el papel que representáis las familias en la escuela y el valor que conlleva vuestra participación? ¿En qué aspectos?

3.3. Transformación de las Actuaciones Educativas

Me gustaría que me contaras si en el transcurso de tu paso por la tertulia ha habido algún cambio en:

- La relación y comunicación con el profesorado de tus hijos o de otras figuras u órganos de tu centro educativo.
- ¿Ha cambiado de alguna forma la relación con tus hijos, comunicarte con ellos, tu estilo educativo...?

¿Has tenido un mayor acercamiento y comunicación con el profesorado de tus hijos, o en general, del centro educativo a raíz de tu participación en las tertulias? Y ¿con el profesorado participante en las mismas?

Desde que participas en este espacio formativo, ¿ha cambiado la relación que mantienes con tus hijos/as-familiares?

¿Has comenzado a coordinar más acciones con el profesorado de tus hijos/familiares? ¿cuáles?

¿Has comenzado a participar en alguna de las actuaciones de éxito del convenio INICLUD-ED? ¿en cuál? ¿Cómo te decidiste?

¿Sientes que tu participación en ellas influye de alguna manera en el aprendizaje y la convivencia de los niños y niñas? ¿cómo?

¿Consideras que la tertulia te está ofreciendo un soporte con respecto a la participación en estas actuaciones educativas? ¿en qué sentido?

En caso de que en tu/s centro/os no se hayan puesto en marcha ¿Has hecho algún tipo de demanda en esta línea (a través del AMPA o directamente)?

En función de los textos leídos y de tu participación en la tertulia ¿has introducido algún cambio en las actuaciones educativas de tu ámbito familiar? (por ejemplo, en el modo de comunicarte con tus hijos, mantener altas expectativas y comunicárselas, ayudarles en las tareas escolares, etc.)

3.4. Transformaciones personales

¿Consideras que la tertulia ha producido en ti algún cambio a nivel personal?

¿Han cambiado las relaciones que mantienes con tu entorno: pareja, familiar, compañeros de trabajo...?

¿Te has ido incorporando y participando de forma más activa en tu centro, barrio o comunidad?

3.5. Transformaciones colectivas, del contexto

A raíz de la participación en este espacio formativo, ¿estás demandando o impulsando cambios o actuaciones educativas más globales? Por ejemplo, en el AMPA, en tu centro educativo, en tu barrio, etc.

¿En qué medida consideras que las tertulias están contribuyendo o podría contribuir al desarrollo del Proyecto INCLUD-ED en el municipio?

BLOQUE 4: PROPUESTAS DE MEJORA

¿Mejorarías algo en la dinámica de las tertulias?

¿Crees que quedan cubiertas tus necesidades o es necesario complementarla con otras actuaciones formativas?

¿Qué propuestas harías para continuar y mejorar las actuaciones del convenio de colaboración INCLUD-ED - Rivas?

PARA FINALIZAR

¿Crees que sería necesario que estas tertulias pedagógicas se extendieran a otros centros y comunidades educativas?

¿Seguirás participando el próximo curso? ¿Por qué?

¿Quieres añadir algo más?

ANEXO 5: Guion Entrevista Técnicos del Ayuntamiento

FECHA:

LUGAR:

PARTICIPANTE:

CENTRO:

CONTEXTUALIZACIÓN

¿Cuánto tiempo llevas trabajando como técnico de educación en el municipio?

Explica los motivos por los que desde el Ayuntamiento se apostó por realizar este convenio y los pasos que se han dado hasta este momento.

¿Cómo surge la idea de realizar una tertulia dialógica?

¿Qué acciones formativas se habían realizado previamente desde el Ayuntamiento para el profesorado? ¿Y para familiares?

¿Se había diseñado previamente alguna actividad formativa comunitaria – en la que se convocara a familiares y profesorado de forma conjunta-?.

BLOQUE 1: NECESIDADES FORMATIVAS DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES

Comenzaremos hablando de otras actividades de formación en las que has participado previamente. Por ejemplo: cursos, jornadas, seminarios, congresos, etc. Me gustaría que habláramos de ellas y de aquellas otras actividades formativas que se hayan planteado previamente desde vuestra concejalía/programa, en relación a la acción formativa en base a tertulias dialógicas en la que has estado participando estos cursos. Por ejemplo, diferencias en su organización, en sus contenidos, en su dinámica, en sus resultados...

¿En qué modalidades de formación permanente (cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centro, jornadas o congresos...) has participado previamente?

¿Qué defectos, dificultades o carencias encuentras en las modalidades formativas en las que has participado?

¿Qué necesidades formativas encuentras que no han sido satisfechas con los modelos de formación anteriores? // ¿En qué consideras que necesitas seguir formándote para mejorar tu labor profesional como técnico de educación del municipio?

BLOQUE 2: LA TERTULIA DIALÓGICA COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE Y COMUNITARIA

¿Habías participado previamente en alguna tertulia dialógica? En caso afirmativo ¿de qué tipo: literaria, pedagógica, musical...?

¿Habías participado en alguna otra formación compartida con familias y/u otros agentes educativos?

Explica con tus palabras qué es para ti la tertulia y su dinámica de funcionamiento Podemos hablar del...

Tipo de personas que asisten a ellas. ¿Cuál es tu opinión al respecto?

Tipo de textos que se leen. ¿Qué te parecen? ¿habías leído anteriormente textos similares?

Cómo es la participación y las aportaciones

Conexión Teoría-Práctica

Si tuvieras que quedarte con un rasgo de la tertulia, ¿cuál destacarías?

¿Crees que esta formación conjunta está acercando posturas entre familiares, profesorado y Ayuntamiento? ¿Cómo y de qué tipo? // ¿Consideras que las tertulias pueden mejorar las relaciones y poner en práctica actuaciones educativas conjuntas entre los y las distintas agentes educativos?

¿Percibes en este espacio muestras de ayuda mutua y solidaridad? ¿Has recibido personalmente, (puede ser fuera de la tertulia) apoyo o ayuda por parte de otros/as participantes ante dificultades que compartes o planteas? Pon algún ejemplo

¿Qué te está aportando?

¿Qué aportes consideras que está haciendo al resto de participantes o al programa en sí?

¿Qué te está aportando esta tertulia?. ¿En qué medida las tertulias dialógicas están contribuyendo a cubrir las necesidades formativas de las que hablábamos anteriormente?.

¿Qué aportes o valor añadido encuentras en las tertulias dialógicas con respecto a las anteriores modalidades formativas? En su organización, en sus contenidos, en su dinámica, en sus resultados...

Señala los rasgos identificativos de las tertulias pedagógicas dialógicas a los que das más valor

¿Consideras que la dinámica de la tertulia ha facilitado tu participación más que otras modalidades formativas?.

En esta tertulia participáis Profesorado, Familiares, alumnado, técnicos/as de educación del Ayuntamiento... ¿Qué opinas de esta diversidad en los participantes?

¿Consideras que la diversidad de perfiles dificulta la dinámica y limita los aprendizajes que se podrían obtener en una formación por separado o por el contrario, los enriquece?

¿Sientes que esta formación te está ofreciendo soluciones a problemas de tu acción educativa que hasta el momento no sabías cómo resolver?

¿Crees que puede ofrecer soluciones a las dificultades o problemas que el profesorado y familias encuentran en los centros educativos?

¿Qué opinas de que en esta tertulia se lean artículos científicos que hacen referencia a investigaciones educativas de gran impacto actualmente así como textos con las teorías educativas y sociales más relevantes?

¿Habías leído anteriormente, por iniciativa personal, este tipo de textos?

¿Ha habido diferencias entre la lectura e interpretación previa individual y la comprensión obtenida tras la tertulia? ¿Qué diferencias encuentras?

¿La dinámica de la tertulia te permite hacer una lectura más crítica de los textos que estáis leyendo y en base a ellos, de la realidad social y educativa que nos rodea?

¿Este espacio formativo está permitiéndote realizar una conexión teoría-práctica?

¿Influye de alguna forma en la motivación hacia tu trabajo?

¿Crees que el profesorado mantiene un estatus de mayor poder en esta formación? o ¿Sientes que la tertulia facilita un diálogo más equilibrado e igualitario entre familiares y profesorado? ¿y con respecto a las y los técnicos que participáis?

¿Consideras que tus aportaciones son tenidas en cuenta? ¿Crees que tus aportaciones son útiles para el resto de participantes?

¿Crees que esta formación conjunta está acercando posturas entre familiares, profesorado y Ayuntamiento, permitiendo mejorar las relaciones y poner en práctica actuaciones educativas conjuntas?

¿Percibes en este espacio muestras de ayuda mutua y solidaridad? ¿Has recibido personalmente, (puede ser fuera de la tertulia) apoyo o ayuda por parte de otros/as participantes ante dificultades que compartes o planteas?

BLOQUE 3: POSIBILIDADES TRANSFORMADORAS DE LA TERTULIA

3.1. Ámbito de la reflexión y valoración crítica:

¿Sobre qué aspectos te está haciendo reflexionar la tertulia o qué tipo de análisis estás haciendo en base a ella?

Puede concretarse con las siguientes cuestiones:

La participación en la tertulia ¿te permite hacer un análisis más crítico de la situación social y educativa que te rodea?

¿Te ha hecho reflexionar sobre la respuesta educativa que se está dando en los centros educativos del municipio y valorar más determinado tipo de prácticas, ver qué cosas podrían mejorar, valorar alternativas, etc.?

¿Está contribuyendo a una reflexión y análisis crítico sobre tu propia acción profesional? ¿En qué aspectos?

3.2. Cambio de Percepción-Transformación de estereotipos y prejuicios

Compartir el espacio de la tertulia con otros/as agentes educativos:

¿Te ha permitido conocer más a fondo o ha cambiado en algo tu percepción/mirada sobre la figura del/la docente?

¿y sobre el papel de las familias para la mejora educativa?

Desde que comenzó esta formación ¿Ha cambiado en algo tu percepción o tu opinión sobre vuestro papel o el papel del Ayuntamiento en la mejora educativa del municipio?

3.3. Transformación de las Actuaciones Educativas

Desde que participas en este espacio formativo, ¿ha cambiado la relación que mantienes con el profesorado o las familias de los centros educativos?

¿Notas diferencias en el profesorado que está participando en las tertulias dialógicas y el que no, de cara al impulso de las actuaciones educativas del convenio?

¿El espacio de la tertulia te está permitiendo coordinar nuevas acciones educativas con el profesorado, las familias o con otros/otras agentes educativos del municipio?

3.4. Transformaciones personales

Y en tu vida personal o en tu persona, ¿se ha producido algún cambio?

En función de los textos leídos y de tu participación en la tertulia ¿has introducido algún cambio a nivel de tu labor profesional? ¿En las acciones educativas con tus hijos/as? (por ejemplo, en el modo de comunicarte con ellos, mantener altas expectativas y comunicárselas, ayudarles en las tareas escolares, etc.)

3.5. Transformaciones colectivas, del contexto

¿Este espacio formativo os está permitiendo diseñar e impulsar nuevas actuaciones educativas y sociales en el municipio?

¿Estáis tratando de coordinaros con otros/as técnicos del Ayuntamiento u otros departamentos para planificar actuaciones conjuntas?

¿Habéis compartido esta experiencia con otros/as Ayuntamientos?

¿En qué medida consideras que las tertulias están contribuyendo o podría contribuir al desarrollo del Proyecto INCLUD-ED en el municipio?

¿En qué medida crees que este proyecto puede llegar a transformar la realidad educativa del municipio de Rivas?

BLOQUE 4: PROPUESTAS DE MEJORA

¿Mejorarías algo en la dinámica de las tertulias?

¿En qué medida quedan cubiertas tus necesidades formativas? ¿Es necesario complementarla con otras actuaciones formativas?

¿Qué propuestas harías/vais a hacer para continuar y mejorar las actuaciones del convenio de colaboración INCLUD-ED - Rivas?

PARA FINALIZAR

¿Crees que sería necesario que estas tertulias pedagógicas se extendieran a otros centros y comunidades educativas?

¿Seguirás participando en ellas? ¿Por qué?

¿Quieres añadir algo más?

ANEXO 6: Guion Entrevista Alumnado

FECHA:

LUGAR:

PARTICIPANTE:

EDAD:

CENTRO:

CURSO:

CONTEXTUALIZACIÓN

¿En qué centro estás estudiando?

¿Pertenece a algún órgano de representación del centro? Delegado/a de Aula, Consejo Escolar, Comisiones...¿desde cuándo?

¿Participas en otros organismos o actividades educativas del municipio, aparte del Consejo Asesor INCLUD-ED?.

¿Cómo te enteraste de la posibilidad de participar en esta tertulia dialógica?

¿Te sorprendió? ¿Habías participado previamente en alguna actividad formativa junto a otros adultos?

¿Has participado en alguna otra tertulia dialógica? Aunque sea de otros tipos: literaria, musical...

BLOQUE 1: LA TERTULIA DIALÓGICA COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE Y COMUNITARIA

Explica con tus palabras qué es para ti la tertulia y su dinámica de funcionamiento

¿Qué diferencias encuentras con respecto a otras actuaciones formativas en las que has participado? Por ej. Otras estrategias de enseñanza que están utilizando en tu instituto.

Señala los rasgos identificativos de las tertulias pedagógicas dialógicas a los que das más valor

¿Qué tipo de textos leéis?

¿Habías leído anteriormente por iniciativa personal este tipo de textos?

¿Ha habido diferencias entre la lectura e interpretación previa individual y la comprensión obtenida tras la tertulia? ¿Qué diferencias encuentras?

¿Cómo te sientes una vez habéis terminado de comentar y dialogar sobre un texto en la tertulia?

Si no se habla de los siguientes aspectos, preguntaremos por:

¿Consideras que la dinámica de la tertulia genera un tipo de participación diferente al de otras estrategias formativas? Explica lo que percibes en relación a la participación.

En esta tertulia participan Profesorado, Familiares, alumnado, técnicos/as de educación del Ayuntamiento... ¿Qué opinas de esta diversidad en los participantes?

¿Crees que la diversidad influye de alguna manera en los aprendizajes o en otros aspectos?
Explícalo

¿Consideras que se escucha más o se están teniendo más en cuenta las aportaciones de algunas personas por el hecho de trabajar en el Ayuntamiento o ser profesores? o ¿Sientes que la tertulia facilita un diálogo más equilibrado e igualitario entre todos los y las participantes?

¿Consideras que tus aportaciones son tenidas en cuenta? ¿por qué?.

¿Qué crees que estás aportando al resto de participantes en las tertulias? (otras familias, profesorado, técnicos del Ayuntamiento...)

¿Crees que esta formación conjunta está acercando posturas entre familiares, profesorado y Ayuntamiento? ¿cómo y de qué tipo?//¿Consideras que las tertulias pueden mejorar las relaciones y poner en práctica actuaciones educativas conjuntas entre familias, profesorado y Ayuntamiento?

¿Percibes en este espacio muestras de ayuda mutua y solidaridad? ¿Has recibido personalmente, (puede ser fuera de la tertulia) apoyo o ayuda por parte de otros/as participantes ante dificultades que compartes o planteas? Pon algún ejemplo

¿Qué te está aportando la tertulia?.

¿Qué utilidad crees que tiene para los distintos perfiles de participantes?: profesorado, familiares, técnicos/as del ayuntamiento.

BLOQUE 3: POSIBILIDADES TRANSFORMADORAS DE LA TERTULIA

3.1. Ámbito de la reflexión y valoración crítica:

¿Sobre qué aspectos te está haciendo reflexionar la tertulia?

La participación en la tertulia ¿te permite hacer un análisis más crítico de la situación social y educativa que te rodea?

¿Te ha hecho reflexionar sobre la respuesta educativa que se está dando en tu instituto?

3.2. Cambio de Percepción-Transformación de estereotipos y prejuicios

Desde que participas en este espacio formativo, ¿ha cambiado en algo tu forma de ver al profesorado? En caso afirmativo, ¿en qué sentido?

¿Participa algún profesor de tu instituto en esta tertulia?

¿Ves diferencias entre el profesorado que trabaja en tu instituto y al que participa en esta tertulia? (En relación a motivación, compromiso, implicación, reflexión...)

Desde que participas en las tertulias ¿ha cambiado tu percepción sobre el papel que representan las familias en la escuela y el valor que conlleva su participación? ¿En qué aspectos?

¿Ha cambiado en algo la forma en que ves a tus padres o tu valoración con respecto a su manera de educarte? y ¿a las familias en general, con respecto a cómo deberían de educar a sus hijos/as?

3.3. Transformaciones Personales y Educativas

¿Consideras que la tertulia ha producido en ti algún cambio a nivel personal?

¿Desde que participas en las tertulias ha cambiado en algo la forma de relacionarte con tus profesoras y profesores?

¿Ha cambiado en algo tu motivación por estudiar o por enfrentarte a los retos/tu futuro educativo? Explícalo

¿Has comenzado a participar en alguna de las actuaciones de éxito del convenio INICLUD-ED? ¿en cuál? ¿Como alumno/a o como voluntario/a?

En caso afirmativo, ¿Consideras que la tertulia te está ofreciendo una ayuda o guía con respecto a la participación en estas actuaciones educativas? ¿en qué sentido?

¿Ha cambiado en algo la forma de relacionarte con tu familia?

3.5. Transformaciones colectivas, del contexto

A raíz de la participación en este espacio formativo, ¿Te has ido incorporando y participando de forma más activa en tu centro, barrio o comunidad? Si es que sí, ¿en qué aspectos?

En caso de que en tu centro no se hayan puesto en marcha algunas de las actuaciones de éxito del convenio ¿Has hecho algún tipo de demanda para que impulsen este tipo de actuaciones? ¿cómo?

BLOQUE 4: PROPUESTAS DE MEJORA

¿Mejorarías algo en la dinámica de las tertulias?

¿Qué propuestas harías para mejorar la educación en tu centro educativo en función de todo lo que estás aprendiendo y compartiendo en este espacio educativo?

¿Y para que se sigan impulsando las actuaciones educativas de éxito el resto de centros del municipio?

PARA FINALIZAR

¿Crees que sería necesario que estas tertulias pedagógicas se extendieran a otros centros y comunidades educativas; por ejemplo, a tu instituto?

¿Seguirás participando el próximo curso? ¿Por qué?

¿Quieres añadir algo más?

ANEXO 7: Guion Entrevista Coordinador de otras experiencias de formación basadas en Tertulias Pedagógicas Dialógicas

FECHA:

LUGAR:

PARTICIPANTE:

CENTRO:

CONTEXTUALIZACIÓN

Podrías explicarme brevemente en qué consiste vuestro espacio formativo, cuándo se formó y por qué, quién participa en este momento de esa experiencia.

¿Cuáles eran las actuaciones formativas que se realizaban previamente? ¿en qué formato? ¿había diversidad entre los participantes: distintas etapas, especialidades,...?

¿Cómo las hacéis? Duración, temporalidad...

BLOQUE 1: NECESIDADES FORMATIVAS DE LAS PERSONAS PARTICIPANTES

Comenzaremos hablando de otras actividades de formación en las que has participado previamente o que habíais promovido previamente. Por ejemplo: cursos, jornadas, seminarios, congresos, etc. Me gustaría que habláramos de ellas en relación a la acción formativa en base a tertulias dialógicas. Diferencias en su organización, en sus contenidos, en su dinámica, en sus resultados...

¿En qué modalidades de formación permanente del profesorado (cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centro, jornadas o congresos...) has participado previamente?

¿Qué defectos, dificultades o carencias encuentras en las modalidades formativas en las que has participado previamente?

¿Qué necesidades formativas encuentras que no han sido satisfechas con los modelos de formación anteriores? // ¿En qué consideras que necesitas seguir formándote para mejorar tu acción docente?

BLOQUE 2: LA TERTULIA DIALÓGICA COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE Y COMUNITARIA

¿Habías participado previamente en alguna tertulia dialógica? En caso afirmativo ¿de qué tipo: literaria, pedagógica, musical...?

¿Habías participado en alguna otra formación compartida con familias y/u otros agentes educativos?

Explica con tus palabras qué es para ti la tertulia y su dinámica de funcionamiento Podemos hablar del...

Tipo de personas que asisten a ellas. ¿Cuál es tu opinión al respecto?

Tipo de textos que se leen. ¿Qué te parecen?

Cómo es la participación y las aportaciones

Conexión Teoría-Práctica

Si tuvieras que quedarte con un rasgo de la tertulia, ¿cuál destacarías?

¿Crees que esta formación conjunta está acercando posturas entre familiares, profesorado y Ayuntamiento? ¿cómo y de qué tipo?//¿Consideras que las tertulias pueden mejorar las relaciones y poner en práctica actuaciones educativas conjuntas entre los y las distintas agentes educativos?

¿Percibes en este espacio muestras de ayuda mutua y solidaridad? ¿Has recibido personalmente, (puede ser fuera de la tertulia) apoyo o ayuda por parte de otros/as participantes ante dificultades que compartes o planteas? Pon algún ejemplo

¿qué te está aportando?

¿Qué tipo de textos leéis?

¿Habías leído anteriormente por iniciativa personal este tipo de textos?

¿Ha habido diferencias entre la lectura e interpretación previa individual y la comprensión obtenida tras la tertulia? ¿Qué diferencias encuentras?

¿Consideras que la dinámica de la tertulia genera un tipo de participación diferente al de otras estrategias de formación permanente? Explica lo que percibes en relación a la participación.

En esta tertulia participan Profesorado, Familiares, alumnado, técnicos/as de educación del Ayuntamiento... ¿Qué opinas de esta diversidad en los participantes?

¿Crees que la diversidad influye de alguna manera en los aprendizajes, en la dinámica o en otros aspectos? Explícalo

¿Crees que el profesorado mantiene un estatus de mayor poder en esta formación? o ¿Sientes que la tertulia facilita un diálogo más equilibrado e igualitario entre familiares y profesorado?

¿Consideras que tus aportaciones son tenidas en cuenta? ¿por qué?.

¿Qué crees que estás aportando al resto de participantes en las tertulias? (al resto de profesorado, familias, técnicos del Ayuntamiento...)

¿Crees que esta formación conjunta está acercando posturas entre familiares, profesorado y Ayuntamiento? ¿cómo y de qué tipo?

¿Consideras que las tertulias pueden mejorar las relaciones y poner en práctica actuaciones educativas conjuntas entre los y las distintos agentes educativos?

¿Qué te está aportando esta tertulia?.

¿En qué medida las tertulias dialógicas están contribuyendo a cubrir las necesidades formativas de las que hablábamos anteriormente?.

¿Este espacio formativo está permitiéndote realizar una conexión teoría-práctica?

¿Sientes que esta formación te está ofreciendo soluciones a problemas o dificultades de tu acción docente? ¿de qué tipo?

¿Crees que ofrece posibles soluciones a las dificultades o problemas que están presentes en tu centro educativo o que pueden encontrarse en otros centros actualmente?

¿Consideras que esta formación te motiva y da más sentido a tu labor docente?

¿Percibes en este espacio muestras de ayuda mutua y solidaridad? ¿Has recibido personalmente, (puede ser fuera de la tertulia) apoyo o ayuda por parte de otros/as participantes ante dificultades que compartes o planteas?

BLOQUE 3: POSIBILIDADES TRANSFORMADORAS DE LA TERTULIA

3.1. Ámbito de la reflexión y valoración crítica:

¿Sobre qué aspectos te está haciendo reflexionar la tertulia o qué tipo de análisis estás/estáis haciendo en base a ella?

Puede concretarse con las siguientes cuestiones:

La participación en la tertulia ¿te permite hacer un análisis más crítico de la situación actual del sistema educativo?

¿Te ha hecho reflexionar sobre la respuesta educativa que se está dando en tu centro educativo y valorar más determinado tipo de prácticas, ver qué cosas podrían mejorar, valorar alternativas, etc.?

¿Está contribuyendo a una reflexión y análisis crítico sobre tu propia acción docente?

3.2. Cambio de Percepción-Transformación de estereotipos y prejuicios

Tras tu paso por la tertulia,

¿ha habido algún cambio en tu visión, percepción u opinión sobre algo? At. Al alumnado, sobre la figura del docente, papel de las familias o la comunidad...

¿Ha cambiado en algo tu percepción y tu opinión sobre la figura del/la docente?

¿Ha cambiado tu percepción/mirada sobre el papel de las familias en la educación? Explícalo

¿Y sobre otros/as agentes sociales de la comunidad, Ayuntamiento...? Explícalo

Desde que comenzó esta formación, ¿Ha cambiado tu percepción sobre el rol que ejerces y cuál debe ser tu papel en una propuesta educativa que pretenda ser más eficiente y equitativa?

Compartir el espacio de la tertulia con otros/as agentes educativos:

¿Te ha permitido conocer más a fondo las preocupaciones y demandas de las familias?

¿Ha cambiado tu percepción del papel que desempeñan o pueden llegar a desempeñar las familias dentro y fuera del centro educativo y el valor de su participación para el éxito educativo de todos los niños y niñas?

¿Ha cambiado tu percepción sobre la labor educativa que desempeñan y pueden llegar a desempeñar otros/as agentes sociales de la comunidad como los/as técnicos de educación del Ayuntamiento?

¿Consideras que una mayor coordinación con el resto de agentes educativos y sociales, incluso, un trabajo conjunto en el centro y dentro de tu propia aula, mejoraría el aprendizaje de tu alumnado?

3.3. Transformación de las Actuaciones Educativas

Desde que participas en este espacio formativo, ¿has introducido cambios en tus actuaciones educativas/formativas? Descríbelo con ejemplos

Desde que participas en este espacio formativo, ¿ha cambiado la relación que mantienes con las familias de tu alumnado?

¿y con tu propio alumnado?

¿Has comenzado a coordinar más acciones educativas con las familias o con otros/otras agentes educativos?

¿Has comenzado a implementar alguna de las actuaciones de éxito del convenio INCLUD-ED?
¿Cuáles?

¿Has introducido otros cambios organizativos o en los procesos de enseñanza-aprendizaje encaminados a mejorar la convivencia y los aprendizajes de todo tu alumnado? En caso afirmativo, pon ejemplos.

¿Has introducido cambios en el modelo de atención a la diversidad de una forma más inclusiva? (apoyos que se dan, quién los da, cambio en las adaptaciones curriculares, etc.)

En caso de que en tu centro no se hayan puesto en marcha ¿Has hecho algún tipo de demanda en esta línea?

En función de los textos leídos y de tu participación en la tertulia ¿has introducido algún cambio en las actuaciones educativas relacionadas con el aprendizaje dialógico? (por ejemplo, favorecer mayores procesos de indagación y diálogo entre iguales, mantener altas expectativas hacia todo el alumnado y comunicárselas, utilizar un lenguaje más inclusivo, etc.)

3.4. Transformaciones personales

Y en tu vida personal o en tu persona, ¿se ha producido algún cambio?

¿Consideras que la tertulia ha producido en ti algún cambio a nivel personal?

¿Han cambiado las relaciones que mantienes con tu entorno: pareja, familiar, compañeros de trabajo, hijos...?

¿Te has ido incorporando y participando de forma más activa en tu centro, barrio o comunidad?

3.5. Transformaciones colectivas, del contexto

¿Qué cambios o transformaciones más globales, contextuales están sucediendo en torno a vuestro espacio formativo?

A raíz de la participación en este espacio formativo, ¿estás demandando o impulsando cambios o actuaciones educativas más globales? Por ejemplo, en tu ciclo, centro educativo, en tu barrio, etc.

¿En qué medida consideras que las tertulias están contribuyendo o podría contribuir al desarrollo del Proyecto INCLUD-ED en el municipio?

¿Consideras que este proyecto puede llegar a transformar la realidad educativa del municipio de Rivas?

BLOQUE 4: PROPUESTAS DE MEJORA

¿Mejorarías algo en la dinámica de las tertulias?

¿En qué medida quedan cubiertas tus necesidades formativas? ¿Es necesario complementarla con otras actuaciones formativas?

PARA FINALIZAR

¿Crees que sería necesario que estas tertulias pedagógicas se extendieran a otros centros y comunidades educativas?

¿Seguirás participando el próximo curso? ¿Por qué?

¿Quieres añadir algo más?

ANEXO 8: Guion Grupo de Discusión

1. ¿Qué necesidades formativas encontraréis de cara a mejorar vuestra participación en la educación de los niños y niñas que no han sido satisfechas con la oferta formativa existente/que habéis participado previamente? Se puede complementar sobre ¿qué fallos veis a esas propuestas formativas?.
2. En contraste con esas propuestas formativas, ¿Cuáles son los rasgos identificativos de las tertulias dialógicas a los que dais más valor? (aportes personales, participación, diversidad...)
3. Leer y reflexionar conjuntamente sobre las teorías e investigaciones educativas más relevantes ha modificado en algo vuestra percepción o la forma de entender:
 - Vuestro papel educativo (familiar, docente, mediador...)
 - A los y las demás agentes educativos
 - El sistema educativo en general, las prácticas educativas de vuestro centro, vuestras propias actuaciones...
4. ¿Qué cambios se han producido tras participar en las tertulias?
 - A nivel personal
 - En vuestras actuaciones educativas
 - A nivel más global: en vuestro centro o comunidad educativa, en el barrio...
5. Propuestas de mejora y continuidad de la tertulia o actuaciones para potenciar en el municipio, a través del convenio INCLUD-ED.